

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES**



**El manejo de la imagen y el espacio a través del
autoaprendizaje: propuesta para un taller de adultos en
Colombia**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Luis Eduardo Motta Rodríguez

Directora

Noemí Martínez Díez

Madrid, 2016

ISBN: 978-84-669-0923-5

© Luis Eduardo Motta Rodríguez, 2000

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE DIBUJO II



X-53-382480-9

*El manejo de la imagen y el espacio
a través del autoaprendizaje:
propuesta para un taller de adultos
en Colombia.*

Memoria presentada por
DON LUIS EDUARDO MOTTA RODRÍGUEZ
para optar al grado de doctor.

Directora: Dra. Noemí Martínez Díez.

Madrid 1999

AGRADECIMIENTOS.

Debo expresar mi gratitud, en primer lugar al Departamento de Dibujo II de esta Facultad de Bellas Artes, en especial a su Director el Dr. Miguel Ruiz Massip.

Asimismo, al Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la facultad de Educación, que a través del curso “Experto Universitario en Educación Artística”, me brindó su valiosa colaboración a través de su directora y el profesorado. Incidiendo positivamente en el desarrollo de esta investigación.

Agradezco especialmente a la Dra. Noemí Martínez Díez, por dirigir este trabajo. Por su valiosa orientación, paciencia y dedicación, que gracias a su ánimo y confianza hizo posible la metodología aplicada, aportando toda clase de ideas, conocimientos y facilidades para su desarrollo y organización durante todo el tiempo de la investigación.

Igualmente agradecer a las siguientes personas por la amistad y la valiosa colaboración en los distintos aspectos de este trabajo: Dña. Josefa Moya. Directora Del I. B. Arcipreste de Hita de Madrid, Biblioteca de la Embajada de Colombia en Madrid, Biblioteca Municipal de Bordeaux (Francia), Dña. Teresa Salgado, Profesora de la Universidad de Bordeaux (Francia), D. Eduardo Garavito, Dña. Angélica Rodríguez, D. Eduardo Avila, Dña. Teresa Raya. y a todas aquellas personas que de una u otra forma intervinieron en esta investigación.

Por último deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que se prestaron gustosas, a ser objeto de esta investigación.

Ala memoria de mis padres.

Y especialmente a mi esposa Laura y a nuestros hijos
quienes estuvieron a mi lado, apoyándome con su
trabajo y su voz de aliento en cada momento.

INDICE GENERAL.

1	INTRODUCCIÓN.....	5
2	LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.....	21
2.1	Los fines de la educación de adultos.....	23
3	LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA.....	27
3.1	Tendencias educativas en las últimas décadas en América Latina.....	31
3.1.1	Educación y trabajo.....	36
3.2	Estrategias para el desarrollo del potencial humano a través de la educación en Latinoamérica.....	40
3.3	Los medios de comunicación y su utilización didáctica en Latinoamérica.....	45
3.3.1	Realización de programa de contenidos.....	49
3.3.2	Educación para la familia, la mujer y la niñez.....	50
3.3.3	Programas de formación laboral y productividad.....	51
3.3.4	Educación para todos/as.....	53
3.3.5	Programas de educación ciudadana.....	55
3.4	El maestro/a y las nuevas tecnologías.....	62
3.5	El sujeto pedagógico social.....	63
4	LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN COLOMBIA.....	69
4.1	Objetivos generales de la Educación de Adultos en Colombia.....	72
4.1.1	Objetivos específicos.....	73
4.1.2	Programas de educación formal y no formal para adultos.....	74
4.1.3	Estrategias aplicables a la educación de adultos.....	74
4.2	El papel de la educación de adultos en el marco de la educación permanente.....	75
4.2.1	Capacitación técnico-profesional.....	76
4.2.2	Extensión educativa y cultural.....	77
4.2.3	Servicio social del estudiantado.....	78
5	LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA.....	79
5.1	Educación sin escuelas y auto aprendizaje.....	100
5.2	La experiencia del auto-aprendizaje.....	108
5.3	Actitudes frente al aprendizaje.....	109

6.	EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO.....	113
6.1.	Perfil histórico del dibujo del natural.....	119
6.2.	El dibujo y su función didáctica.....	136
6.3.	Geometría y Perspectiva.....	140
6.4.	Empleo de las proporciones.....	142
6.5.	De la enseñanza del dibujo a la educación artística.....	144
6.6.	Perspectiva del dibujo del natural en el siglo XX.....	150
7.	LAS ACADEMIAS DE DIBUJO EN AMÉRICA LATINA.....	169
7.1.	El dibujo en América Latina.....	177
8.	DESARROLLO DEL DIBUJO COMO EXPRESIÓN GRÁFICA.....	209
8.1.	Desarrollo de la capacidad visual a través del dibujo del natural.....	216
8.2.	El dibujo del natural y el desarrollo de la capacidad expresiva.....	224
9.	FORMAS Y MODOS DE REPRESENTACIÓN.....	233
9.1.	El dibujo del natural y la representación.....	238
9.2.	Evaluación artística.....	242
9.3.	Resultados de la evaluación artística.....	246
10.	TALLER DE AUTOAPRENDIZAJE DE DIBUJO DEL NATURAL.....	273
10.1.	Justificación y propuesta didáctica.....	273
10.2.	Desarrollo de la autoestima.....	275
10.2.1	Grupos con proyectos e intereses comunes.....	276
10.3.	Hábitos de estudio.....	277
10.4.	El aprendizaje y sus características.....	277
10.4.1.	Fases en el proceso de aprendizaje.....	279
10.4.2.	Formulación de intereses.....	280
10.4.3.	Selección de grupos.....	283
10.5.	Propuesta didáctica y diseño curricular del taller.....	287
10.6.	El currículum.....	291
10.7.	Estructura general de contenidos.....	294
10.8.	Bloques de contenidos.....	297
10.8.1.	Metodología.....	299
10.8.2.	Recursos didácticos.....	301
10.8.3.	Criterios de evaluación.....	301
11.	PROGRAMA DE ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS.....	303
11.1.- 1ª. Unidad.	Materiales y técnicas.....	303
11.1.1.	Contenido.....	304
11.1.2	Temporalización.....	304
11.1.3.	Actividades.....	304
11.1.4.	Propuesta de ejercicios.....	305
11.2.- 2ª.- Unidad.	Análisis e interpretación de la forma.....	314
11.2.1.	Contenidos.....	316

11.2.2	Temporalización.....	316
11.2.3	Actividades.....	317
11.2.4	Propuesta de ejercicios:.....	318
11.3.	3ª.-Unidad: Volumen y composición.....	323
11.3.1.	Contenidos.....	324
11.3.2.	Temporalización.....	325
11.3.3.	Actividades.....	325
11.3.4.	Propuesta de ejercicios.....	327
12	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN.....	343
12.1.	Evaluación de la motivación y técnicas de trabajo.....	345
12.2	Estrategias que se pueden utilizar para mejorar la motivación.....	347
13	CONCLUSIONES SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN EN GRUPO.....	361
13.1	Conclusiones sobre, técnicas y materiales.....	364
14	CONCLUSIONES GENERALES.....	373
15	BIBLIOGRAFIA.....	483

1

Introducción

Existen multitud de opiniones respecto al talento artístico; no sólo en la pintura, sino en cualquier manifestación artística, con gran sentido especulativo. Al tratarse de la enseñanza del dibujo, personas obligadas por su formación cultural y profesional a enjuiciar con cierto conocimiento de causa, al llegar a esta disciplina se dejan arrastrar por errores y prejuicios carentes del menor fundamento real, considerando el dibujo único y exclusivamente como un hecho artístico, cuando en realidad abre un campo de insospechada magnitud de las cuales la de orden estético sólo es una de tantas características y no de las más importantes.¹

Si consideramos el dibujo como un lenguaje, corresponde concederle la importancia que tienen los demás conocimientos. El ser humano se expresa por palabras, pero también por medio de ademanes o gesticulación y en ocasiones, utilizando imágenes en función del vehículo comunicativo; imágenes gestos y palabras son recursos de la capacidad expresiva. El individuo complementa su educación cuando consigue utilizar todas las capacidades expresivas. Dibujar, escribir y hablar, son las tres capacidades que complementan a las personas para vivir mejor en sociedad. Muchos profesionales, en especial los educadores/as, tendrían en sus manos un factor de convicción de incalculable valor si dibujaran bien.

Donde la palabra no llega, por una imprevisible inhibición, puede llegar el dibujo para reemplazarla. Es evidente que la persona está dotada para expresarse o comunicarse en imágenes. Lo manifiesta el niño/a en sus primeros años, cuando por naturaleza propia, sin conocimientos artísticos, y tal vez, por una necesidad instintiva representa a su manera el mundo que lo circunda.

Es cierto que dentro de la educación formal o enseñanza básica, todos los alumnos/as tienen un mayor o menor acercamiento al campo artístico. Si ese acercamiento realmente es efectivo o no, es un tema que escapa a esta tesis cuya finalidad es analizar por qué el adulto en su gran mayoría no sabe dibujar. Cuáles fueron las causas que le llevaron a perder el interés en el aprendizaje del dibujo. Buscar a través de las distintas metodologías, hasta encontrar la forma de desarrollar el manejo de la imagen y el espacio a través del dibujo del natural y esto mediante un sistema de autoaprendizaje. Para proponer talleres de adultos en Colombia, país donde resido y de donde soy oriundo. Que conviertan el dibujo, a través de estos talleres en una herramienta personal que pueda ser útil, ya sea en el proceso creativo o simplemente en el expresivo respecto a la comunicación. La consecuencia será el desarrollo de algunas facultades precisas en el/a alumno/a adulto/a como el grado de observación y el empleo de un registro visual cada vez más amplio. Esto le permitirá que comprenda lo que ve, convirtiendo todo en nuevos hallazgos de formas que enriquezcan aún más su vida cotidiana. Se hará del dibujo un instrumento útil a cualquier persona que tenga el interés suficiente en aprenderlo, o, que tenga necesidad de este lenguaje gráfico tal como: alfabetizadores/as, líderes comunales, profesores de educación general básica, líderes

¹PEREZ LOAZAO. *La verdad sobre el dibujo*. Edit. Gráficas Corasa. 1966. Madrid. Págs. 14-15

campesinos, educadores de adultos, o cualquier tipo de profesional al que le pueda ser útil en su trabajo, o en la vida práctica.

Las técnicas estudiadas deberán ser los instrumentos que nos permitan, la asimilación de conocimientos y experiencias. Se posibilita así la utilización de un lenguaje gráfico idóneo que en cada momento facilita al sujeto el bagaje necesario que habrá de proporcionarle los recursos descriptivos, analíticos, representativos y comunicativos, en las concepciones espaciales o formales que desea definir. Al enriquecer la capacidad de análisis, de observación, se amplía el campo de la función globalizadora para generar espacios en el instrumento de la expresión, imprescindible en la representación de las formas.

*Dibujar es, primeramente, mirar con los ojos, observar, descubrir, dibujar es aprender a ver, a ver nacer, crecer, expandirse, morir, a las cosas y a las gentes. Hay que dibujar para interiorizar aquello que se ha visto, y que quedará entonces escrito en nuestra memoria para el resto de nuestra vida... El dibujo es un lenguaje, una ciencia, un medio de expresión, un medio de transmisión del pensamiento. En virtud de su poder perpetuador de la imagen de un objeto, el dibujo puede llegar a ser un documento que contenga todos los elementos necesarios para poder evocar el objeto dibujado, en ausencia de este. El dibujo permite transmitir íntegramente el pensamiento, sin el apoyo de explicaciones escritas o verbales. Ayuda al pensamiento a cristalizarse, a tomar cuerpo, a desarrollarse...*²

El dibujo abre la puerta a otros objetivos. La abundante riqueza de nuestro cerebro es casi ilimitada. Mediante el dibujo podemos liberar ese potencial. Si lo manejamos y lo

² GOMEZ MOLINA, J.J. (Coord.) Y OTROS (1995): Las lecciones del dibujo. Madrid. Ed. Cátedra. Pag. 609.

damos a conocer a otras personas que a su vez hagan un buen uso de él, una manera sensible y útil. Es evidente que la etapa consecutiva es su proyección a la comunidad.

Existe la presunción de que para dibujar se deben tener condiciones especiales, o que se tiene que empezar desde tempranas edades. Porque hemos estado sometidos al encasillamiento y hemos experimentado los sucesivos sistemas tradicionales de enseñanza de una forma repetitiva desde los primeros años de nuestra formación, es imposible un seguimiento personal en el aprendizaje. Debido a la masificación, es aún más difícil salvar los obstáculos que se pudieran presentar. Así el que quisiera dibujar, piensa que es incapaz de aprenderlo y desiste finalmente.

Desde mi experiencia como artista y profesor hago aquí una reflexión sobre la importancia que supone, en el ámbito docente, adquirir sólidas raíces para ampliar consecuentemente los conocimientos que han de madurar la creación plástica o el lenguaje gráfico del alumno/a adulto/a que se somete a una disciplina de esta índole.

Por otra parte, hago hincapié en que la principal intención de esta tesis va dirigida hacia la percepción, el razonamiento, el manejo de la imagen y el espacio, y la proyección del dibujo del natural. La modalidad será el autoaprendizaje en sus aspectos objetivos y generales; materiales y técnicas; métodos, aplicaciones e interpretaciones en personas adultas que no hayan tenido la oportunidad de una formación en este campo. El medio que nos rodea, es fundamental y básico. Los modelos, objetos o formas, que vamos a dibujar no deben ser desconocidas por quien las vaya a dibujar, ya que nos encontraremos con personas que por primera vez se acercan a un método de enseñanza gradual de autoaprendizaje del dibujo del natural. Lo que se pretende es familiarizar al alumno/a con estos conceptos para que el acercamiento no sea tímido, al contrario que sea participativo y activo, haciéndole

sentir responsable de su aprendizaje, que note sus propios avances, que sea consciente de los pasos que está dando y que aprenda a no repetirlos mecánicamente. Que dibuje sabiendo cómo y por qué, de modo progresivo, despertando inquietudes, desarrollando su curiosidad, fuente de toda creatividad.

Esta investigación plantea como base de aprendizaje un taller de auto-formación o autoaprendizaje de adultos, este sistema se pueda aprender con una única ambición: ampliar las facultades personales y el dominio de condiciones que todos poseemos y podemos desarrollar, recurriendo sólo a nuestro propio esfuerzo.

La intención es hacer del dibujo del natural nuestro mejor aliado, independientemente de si se quiere llegar a ser artista o no, haciendo de él nuestro mejor auxiliar cualquiera que sea nuestra profesión. No se pretende aportar un método concreto, si no dar opciones sólidas y unas apoyaturas experimentadas en el recorrido individualizado del aprendizaje del dibujo, del manejo de la imagen y el espacio a través del autoaprendizaje, fuera de toda ideología impuesta y con el único fin de poder llegar a una identificación sensible y personal dentro de un contexto social donde el saber razonadamente y una aportación patente, sean factores inseparables en la formación gráfica del adulto. Se trata de proyectar no una metodología del dibujo, sino de establecer planteamientos abiertos de búsqueda personal, analizando métodos ya existentes y su aplicación, comprobando su efectividad para llegar a la propia interpretación.

En todo estudio sobre la imagen se debe ocupar del complejo proceso de las posibilidades técnicas y planteamientos compositivos que resuelvan el equilibrio entre forma y contenido. Se trata de reconocer un sistema más o menos persuasivo que defina sus propios conceptos. La teoría de la imagen debe concebirse como una reflexión sobre la problemática

de la significación icónica, ante lo que no basta con ser receptivos/as sino también conocedores/as y operativos/as.

Los comportamientos que entran en juego en el estudio gráfico de la imagen son variados y complejos, tienen un alto valor formativo, desarrollando actitudes y cambios de comportamiento que se evidencian en una mayor capacidad referencial y la necesidad de comunicación.

El dibujo del natural debe abordar la vertiente funcional y práctica: el saber ver y el saber hacer, poniéndolas al servicio de finalidades comunicativas concretas, próximas al alumnado. Se trata de encontrar una relación con los temas que atiende, con los enfoques comunicativos posibles y con los medios y técnicas a su alcance, el saberlas utilizar debe suponer la habilidad como creadores y receptores independientes, apareciendo una razón en la que el qué y el cómo y el contenido, se aplican en función de la finalidad comunicativa del emisor, estando presente constantemente en todo el proceso de búsqueda y desarrollo del mejor modo de enlace entre forma y fondo en la construcción de la función semiótica. El diseño del programa o curriculum debe evitar rutinas en la utilización de diferentes recursos expresivos, propiciando un clima activo que estimule la creación y todo lo que ella pueda sugerir y dándole un sentido de propuesta dinámica abierta a la experimentación, modificable a partir de las diferentes acciones y necesidades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Este taller de auto aprendizaje debe favorecer la adquisición y la capacidad de poder interpretar y producir gráficamente con propiedad, autonomía y creatividad, con el fin de enriquecer las posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados,

considerando su valor educativo en función de su contenido, su lógica interna y su adecuación al nivel evolutivo y a la estructura cognitiva del alumnado.

En esta investigación nos limitamos a hacer un análisis de la realidad histórica mediante una revisión generalizada de la educación artística en Latinoamérica, en los contornos de los últimos treinta años, ya que será en Colombia el país donde se aplicaran los resultados de esta propuesta.

Una revisión adecuada es esencial para reflejar el entramado íntimo del devenir histórico sobre la realidad escolar, sabiendo que cualquier acotación conlleva a una inevitable dosis de convencionalismo y si se quiere de arbitrariedad.

Para conseguir estos objetivos fundamentales se plantearon como punto de partida: un estudio realizando un trabajo de campo en Madrid. Consistió en la organización de seis talleres experimentales de dibujo para adultos, mediante el sistema de autoaprendizaje durante dieciocho meses continuos y el desarrollo de varios temas tales como:

La educación de las personas adultas y sus fines.

La educación de las personas adultas en América Latina y sus tendencias educativas en las últimas décadas.

La educación y el trabajo en América Latina.

Estrategias para el desarrollo del potencial humano a través de la educación y el análisis de los medios de comunicación y su utilización didáctica en América Latina.

La educación artística de adultos en América Latina

Educación sin escuelas y auto aprendizaje.

La educación de adultos en Colombia.

Programas de educación formal y no formal para personas adultas en Colombia.

Estrategias aplicables a la educación de adultos.

Educación sin escuelas y auto aprendizaje.

Perfil histórico del manejo de la imagen y el espacio a través del dibujo del natural.

A lo largo del transcurso de la investigación, se han ido centrando los estudios en los temas que influyen más directamente en el problema planteado, como son:

El conocimiento profundo de los participantes en los talleres de la investigación y el autoaprendizaje, las características psicológicas específicas y lo que ésto supone a la hora de diseñar métodos de enseñanza y material didáctico para el respectivo grupo. Analizar la diferencia que este tipo de alumnado tiene frente a los que pertenecen a un taller presencial académico tradicional, para tenerlas en cuenta en el estudio del autoaprendizaje del dibujo del natural, una vez que surge el interés en el aprendizaje y lo relacionado al campo de la instrucción, son imprescindibles las referencias continuas con los psicopedagogos, psicólogos, sociólogos, pensadores y personas del mundo de la educación y la relación con la historia del arte latinoamericano y europeo en el campo del dibujo del natural donde consideramos que están implícitos los temas del manejo del espacio y la figura.

Analizar los medios y técnicas didácticas del dibujo del natural y aplicarlas al sistema de auto aprendizaje, características del aprendizaje en personas adultas y estrategias empleadas, realizando después una propuesta de metodología enfocada al auto aprendizaje artístico de alumnos/as adultos.

Materias relacionadas con esta área y la posibilidad de integración con metodologías paralelas o conjuntas

Orientación de la labor del tutor/a o monitor/a, como diferente de la del profesor/a de educación presencial, señalando su función principal y la manera de realizar su intervención tutorial.

Examinar el material impreso para el desarrollo del taller incluyendo la bibliografía propuesta y proponer mejoras.

Analizar el tema de auto-evaluación personal y en grupo, pues es una de las bases principales de este taller, aprovechando los recursos que ésta ofrece para su aplicación posterior.

Lo que debe descubrirse, es a la vez una esencia de las distintas artes y un lenguaje común; la guía de este descubrimiento es una evaluación interior que el alumnado realizará directamente. En una experiencia integrada, las partes separadas deben perder su identidad y el alumnado debe sentir que existe un todo significativo, con el cual puede identificarse.

La integración tiene lugar dentro del individuo, el alumnado está influido por sus respuestas afectivas o emocionales y por las experiencias sensorio-perceptivas, si el alumnado puede ser totalmente captado por el proceso de aprendizaje, entonces sí tiene lugar una verdadera integración. Normalmente en las experiencias artísticas se asigna mayor importancia a la observación visual, con ella se desarrolla una progresiva sensibilidad hacia el color, la forma y el espacio, las texturas, las sensaciones kinestésicas, y toda una relación de experiencias visuales que incluyen una amplia variedad de estímulos para la expresión.

La sensibilidad a la luz y a la oscuridad, el color en sus distintas manifestaciones, los comportamientos de las distintas superficies, las diferencias en las formas, son parte de la experiencia creadora y el carecer de ello o la indiferencia a estos factores puede ser por muy diversas razones un indicio de bloqueo, la incapacidad para utilizar las experiencias

perceptivas puede ser un indicio de falta de desarrollo en otros terrenos; también aquí el taller de autoaprendizaje propuesto, desempeña un importante papel proporcionando un amplio margen de experiencias, en las cuales los sentidos constituyan una parte importante, la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino principalmente como un ser escudriñador y activo que explora el mundo que le rodea, sin patrones ni reglas fijas.

Los criterios estéticos se basan en el individuo, en el tipo particular de la actividad artística, dentro de la cual se realiza el trabajo creador y el intento o propósito que hay detrás de la forma, por eso encontramos una enorme variedad de organizaciones en el arte, y no es mediante la imposición de una determinada regla exterior como se crea una forma estética, sino por el contrario, el trabajo creador parte y se desarrolla de sus propios impulsos, en la experiencia estética los productos de la creación se revelan por la aptitud sensitiva para integrar experiencias en un todo.

El desarrollo del potencial creativo, de la expresión y la comunicación, es una necesidad y también un recurso, el trabajo con las técnicas de expresión dibujística debe contener un marco teórico, una metodología y una didáctica; solo así se convierte en una tarea secuenciada, sistematizada, observable y evaluable, susceptible de adaptarse cada vez más a las necesidades del grupo o de la persona y a los recursos del momento, tanto personal como histórico, social y económico. Esta labor debe estar sometida a una reflexión constante y permanente por parte de todos los integrantes del grupo.

Metodología

El sistema empleado en la presente investigación afronta los problemas a resolver mediante una táctica de búsqueda y análisis en los orígenes que formularon dicho problema, encontrando soluciones personales según sea el caso.

Mediante el análisis metodológico aplicado al dibujo del natural y su respectiva interrelación, extractando cada uno de los elementos que prácticamente hayan sido más eficaces y que hayan dado mejores resultados, buscando una metodología del dibujo del natural que se pueda aplicar en los adultos, mediante el autoaprendizaje y propiciando la apertura de espacios en donde y a partir del reconocimiento de aciertos, dificultades y limitaciones se aporte una experiencia personal sistemática, en la búsqueda de alternativas para la superación de los problemas, donde el método aparece como un conjunto de acciones controladas basadas en la experiencia y el reconocimiento de lo analizado, que luego debe ser compartidos con todos los compañeros/as del grupo.

El análisis de un método nos muestra un proceso que describe estrategias, a partir de ahí interviene nuestro proceso personal de reconstrucción y la aplicación de las soluciones personales.

Frente a la idea de métodos de aprendizaje que parecen ofrecer resultados herméticos, y en cierta medida a una ejecución analítica cerrada, aplicamos el análisis libre y experimental, personal, alejándonos de cualquier encasillamiento que nos impida hacer no solo un análisis de la reflexión frente al objeto o modelo a tratar, haciendo una lectura del dibujo no tanto de sus producciones como de su proceso, incluyendo los materiales con los que se trabaja, que también forman parte del análisis y que han sido elegidos libremente después de una etapa de experimentación, el conocimiento y el análisis de los materiales de dibujo para

elegir uno en el cual profundizar en su manejo técnico, dando la confianza suficiente al adulto en su aprendizaje y aplicación posterior, aprovechando todos los recursos y resultados, ya que este trabajo experimental, busca aprender a interpretar la forma como un medio de expresión.

Partiendo de un modelo, en el cual los participantes del taller sean libres de tomar opciones para aplicarlas entre sí, se basa en la decisión personal, desencadenando acciones individuales y colectivas aprovechando el recurso del aporte grupal, donde dibujar no es un problema de pura representación mecánica, sino de transformar la realidad desde la modificación de lo imaginario, haciendo patente su propia realidad en la concreción de una idea.

Como ya se ha dicho, esta investigación está basada en experiencias concretas, se realizaron seis talleres experimentales de autoaprendizaje en adultos, cuya finalidad común era la de aprender el manejo de la imagen y el espacio, por medio del dibujo del natural. Aprender a dibujar con fines distintos al artístico, más como un medio o instrumento de trabajo, que como función de expresión artística, para luego poder aplicar el resultado de la experiencia de estos talleres en Colombia, adaptándolo a las distintas circunstancias donde se vaya a poner en práctica.

Los grupos con los que se realizó esta investigación partieron del interés por aprender a dibujar como una necesidad para su propia expresión o comunicación y en algunos casos simplemente para enriquecer la visión de su propio entorno.

Se tuvo presente que los integrantes de estos talleres los conformaran personas adultas de ambos sexos en edades comprendidas entre 18 y 65 años aproximadamente, de cualquier condición socioeconómica y con cualquier formación académica y que en lo posible no

tuvieran ninguna relación anterior con el arte, personas con deseos de superación, dispuestas a hacer análisis metodológicos de los distintos sistemas para aprender a dibujar, así como también con lo relacionado a los fenómenos icónicos, que fueran conscientes de la autodisciplina y que se comprometieran a cumplir con los ejercicios de prácticas complementarias en el tiempo libre, considerando que la mayoría de los participantes en estos talleres eran adultos que trabajaban durante el día y en oficios que no tenían ninguna relación con las actividades del dibujo.

Se trabajó con un total de ciento diecinueve personas adultas/os conformando seis grupos. El tiempo y la duración de cada taller se estableció de común acuerdo con cada grupo, determinando tanto las horas de trabajo diario, como el número de las sesiones semanales, los contenidos de cada curso (taller) se programaron con la participación de todos/as los/as integrantes y de acuerdo a las necesidades de los/as interesados/as.

En la elaboración o determinación de un modelo de curriculum para estos talleres, tuvimos en cuenta que, se destacaran y estimularan los logros sin perder de vista el tipo de personas y las necesidades frente a la comunidad tanto como el entorno social o situación, haciendo una evaluación permanente de los intereses y prioridades de los integrantes del grupo y de sus expectativas frente al aprendizaje, creando un programa o curriculum que se acomodara a las necesidades de cada uno de los y las participantes y que en su diseño participaran los propios alumnos/as. El planteamiento teórico surgió de común acuerdo con los/as participantes, discutiendo y acordando las necesidades, prioridades, objetivos, contenidos, actividades, sugerencias de evaluación y la duración tanto de las sesiones del taller como del curso en general. Este modelo de curriculum se podría modificar ampliándolo de acuerdo con las expectativas y objetivos propuestos. Se diseñó una

estructura general con un plan de acción determinado, se propuso una serie de sugerencias para las sesiones de trabajo secuenciales, organizadas de forma que tuvieran continuidad y que a la vez permitieran la posibilidad de poder reorganizarse y desarrollarse según las prioridades, se trazó un esquema que permitió situar al alumnado en el contexto del trabajo, reconociendo las actividades realizadas en sesiones anteriores, los materiales y recursos necesarios, los elementos visuales que servirían como apoyo, el tiempo para el desarrollo de los ejercicios propuestos, se plantearon recursos para construir conceptos, fijar contenidos y ayudar a desarrollar actitudes. El modelo de planes de acción se organizó en torno a un sistema de esquemas flexibles donde se describió una situación de trabajo y se combinó con actividades y recursos, procedimientos y materiales, investigación y acción, con la finalidad de enriquecer las experiencias gráficas de los alumnos/as que participaron en estos talleres.

Se analizaron y experimentaron distintas técnicas de materiales que se iban a aplicar durante las experiencias del taller. Se analizaron distintos métodos de dibujo, proponiendo un taller libre, abierto y práctico que lograra no sólo despertar la curiosidad frente al dibujo si no que desarrollara un alto grado de motivación, junto con la destreza en la ejecución de los temas propuestos y que ganara la confianza necesaria para seguir aumentando su talento en otros cursos o practicando por su cuenta, ya que este taller solo pretendía brindar los conocimientos básicos en el manejo de la imagen y el espacio a través del autoaprendizaje.

Los talleres se realizaron mediante el sistema de autoaprendizaje. Se distribuyeron a todos los alumnos/as los temas que componían el taller para que cada uno por su cuenta lo investigara y en las distintas sesiones del taller lo confrontara con los demás compañeros/a.

En este taller el alumno/a era el propio gestor de su aprendizaje, gran parte del éxito dependía de su propia responsabilidad y de la seriedad con que se enfrentara a sus estudios o

sus prácticas, una razón muy importante: él o ella tenía la autonomía para decidir la intensidad de su dedicación al estudio de cada tema que componía el taller. En primer lugar se debía ser honesto consigo mismo, el alumno/a debía desarrollar los temas permanentemente, realizar las propuestas del grupo, desarrollar los ejercicios que se asignaban mediante las hojas de sugerencias de actividades que se entregan al iniciar el taller, dedicarle el tiempo necesario a cada ejercicio, automotivarse y tener un gran sentido de responsabilidad personal.

Este tipo de trabajo demanda constancia, si el alumno/a no es constante, no podrá resistir la angustia que puede generar el autoaprendizaje, porque no ve los resultados propios. Gran parte del éxito también depende de su habilidad para trabajar en grupo; en conclusión, la responsabilidad, disciplina, honestidad e imaginación y capacidad de trabajo, harán posible que el alumno/a pueda autodirigir su aprendizaje, autocontrolarlo, y autoevaluarlo. Se acordó y estableció un horario para tutorías donde siempre el alumnado podía pedir toda la información, consejo o apoyo necesario para desarrollar su trabajo.

El alumno/a preparaba y exponía ante el grupo un tema específico y la forma de solucionar un ejercicio, compartiendo sus experiencias y recursos. Aprendiendo a participar, respetando los puntos de vista y las opiniones de los demás. *Si el alumno/a se impone sus metas de aprendizaje día a día, si dentro del ejercicio de su autonomía se autocontrola y logra los objetivos que se ha propuesto, se convertirá en su mejor maestro, como consecuencia de enseñarse a sí mismo/a³.*

³ FAURE Y OTROS. Aprender a ser. Alianza editorial. UNESCO. Madrid, 1973.

El aprender haciendo debe generar una dinámica dentro de la cual se participa investigando, comprobando, realizando ejercicios y actividades y verificando por si mismo la importancia y consistencia de lo aprendido.

Para aprender a autoevaluarse, debe tener autonomía para saber criticar y controlar su avance, debe ser perseverante, pues es fruto de la responsabilidad y ésto debe ser un trabajo que se realiza mediante la disciplina que a su vez es una actitud derivada de la autonomía.

No se controlaba la hora de llegada o de salida del taller, no tenía el alumnado un profesor/a al frente que vigile su comportamiento, solo/a y en forma planeada debía asistir a las distintas sesiones, podía utilizar el material y los recursos que le ofrecía el taller teniendo plena libertad de utilizarlos con la intensidad y medida que él o ella requiriere.

Se hicieron sesiones tutoriales o puestas en común donde se comentaron los logros y experiencias y se expusieron los resultados para que los demás alumnos/as los asimilaran.

Se consideró muy importante desarrollar a través del taller la facultad de pensar en forma creadora, de aprender a crear. Para algunos estudiantes adultos, ésto pudo ser una experiencia difícil, pues muchos han estado acostumbrados a seguir pautas o formulas ajenas. La motivación en el descubrimiento y lo inesperado a través de la exploración puede ser sumamente estimulante para encontrar la forma de desarrollar la creatividad

Es claro que este tipo de autoaprendizaje demanda de cada persona una responsabilidad individual, mucho más que un curso o taller convencional y el éxito dependen de la capacidad de cada alumno/a, de aprender a aprender.

2

La educación de adultos.

“La educación es un proceso de comprensión del mundo, una adquisición de la confianza necesaria para explorar sus mecanismos, constituye por supuesto, un factor esencial para la madurez”⁴

Educación es el proceso de transmisión por una comunidad o grupo social de su bagaje cultural, con el fin de asegurar su propia existencia y su continuo desarrollo. La educación de los miembros nuevos de una comunidad por los adultos se produce de una manera natural, que comienza con la crianza, durante la cual no solo se procura satisfacer las necesidades vitales de los recién nacidos, sino que se les inculcan, voluntaria e involuntariamente, una serie de hábitos, costumbres, pautas, normas, lenguajes, formas de comportamientos, etc. que constituyen en su totalidad la cultura de la comunidad.

Esta educación espontánea y natural que surge de la misma práctica, se perfecciona y se canaliza posteriormente, cuando los niños/as ya poseen uso de razón, mediante una educación más intencionada, que en las civilizaciones más adelantadas se realiza dentro de una institución especializada: la escuela, tanto a lo largo del proceso histórico como de la vida humana, se observa esta distinción entre la educación espontánea (pueblos primitivos,

⁴ IVAN ILLICH y OTROS: *Educación sin escuelas*. Barcelona, 1975. Ediciones Península. Pág. 11

infancia) y la educación intencionada (grandes civilizaciones, pubertad, juventud), que pueden caracterizarse como educación fuera de la escuela y educación escolar. El aprendizaje de la lengua se produce espontáneamente, mientras que el conocimiento científico de la misma lengua (gramática) ó de la aritmética se efectúa mediante una educación sistemática. Existen ciertas ventajas evidentes en el tipo de educación (espontánea) que no dependen de la organización y metodología escolar (sistemática), con el expreso propósito de educar, sino de la participación directa y real en alguna forma de vida. La autenticidad, la vitalidad, la profundidad de interés y asimilación y la seguridad consiguiente de su influencia sobre los hábitos y costumbres son rasgos propios de la educación natural y espontánea. En comparación con la educación escolar resulta artificial, remota y abstracta con su acumulación de conocimientos. Debido a estas ventajas de la primera sobre la segunda, muchos pedagogos modernos han propuesto un tipo de educación espontánea, contra la rígida sistematización escolar y en favor de la educación tal como se produce en casa y en las relaciones primarias. Por otra parte, la educación espontánea, aunque de gran profundidad, es limitada y fragmentaria, puede perpetuar no sólo alguna de sus virtudes, si no también sus vicios e inconvenientes y está incapacitada para preparar a los futuros ciudadanos y ciudadanas en las complejas actividades que requiere la civilización. Estas consideraciones explican la necesidad, de que la educación sistemática escolar, adopte al máximo las ventajas de la superior vitalidad e íntima conexión características de la educación informal y espontánea. La educación obligatoria es planificada bajo un mismo esquema, casi siempre bajo la responsabilidad del estado, dando a todos los estudiantes el mismo trato que debido a su masificación impide un seguimiento personal.

2.1 Los fines de la educación de adultos.

La educación es una actividad intencionada, tiene unos fines aunque cada padre/madre o educador/a posea una idea distinta de cuál deba ser su finalidad: un educador/a pacifista y otro nacionalista tendrán lógicamente fines diferentes o incluso opuestos, que dependen de sus concepciones y rara vez suelen ser propios de un sólo educador/a. Lo normal es que los padres y los maestros/as participen de alguna de las grandes corrientes del pensamiento dentro de una civilización, y las ideas de la misma civilización general en que están inscritos; esto obliga a revisar históricamente la educación, con objeto de señalar cuáles han sido las grandes corrientes educativas mundiales facilitando así el conocimiento de los fines de la educación. El cristianismo, o cualquier religión trascendentalista, que pone el acento en una vida superior a la humana o más allá de la muerte, inculca la creencia de que los fines de la educación son eternos e inmutables, señalados por Dios. En cambio, las doctrinas para las cuales los valores son un producto de la creación humana, conciben los fines como siempre mudables y relativos; mientras que los fines de la educación religiosa o idealista son necesariamente de carácter universal, las virtudes clásicas de la justicia, prudencia, templanza, piedad, etc. los fines de las concepciones humanistas, sociológicas y pragmáticas están más íntimamente relacionados con propósitos específicos del individuo y de la sociedad cambiante: autorrealización del individuo, felicidad, cooperación social, democracia, comunismo, etc. En la práctica, no obstante, la educación de concepción trascendental busca una adecuación a la realidad social, y la educación de concepción sociológica se apoya en los modelos ideales de comportamiento. Es decir, enfrentados con la responsabilidad de educar a los niños/as y los/las jóvenes los diferentes caminos de

pensamiento educativo que convergen mucho más que las teorías filosóficas abstractas. Eso no quiere decir, por otra parte, que no existan diferencias apreciables entre las escuelas concebidas según diferentes concepciones, por el contrario, son muchas y más profundas, como las que pueden intuirse fácilmente entre una escuela activa, como la de Reddie (Londres, 1858-1932), que da prioridad a los intereses del alumno/a y otra escuela cualquiera de tipo autoritario. Sólo quiere decirse que las diferencias entre las doctrinas pedagógicas son menores en la práctica que en la teoría, que dependen muchas veces de la personalidad del educador/a y de las circunstancias de la educación.

Las nuevas necesidades de la vida moderna exigen un perfeccionamiento cada vez mayor, clasificándose académicamente en educación básica, media y superior de manera que la cultura va resultando cada vez más necesaria, hasta llegar a convertirse en un bien de primera necesidad; además de los estudios académicos se impone el aprendizaje de otros conocimientos como por ejemplo las lenguas modernas distintas a la propia, eliminando barreras al universalizarse la civilización. En la enseñanza superior se va imponiendo la especialización creándose facultades de todas las materias en contraste con la universidad medieval, humanista y de espaldas al dominio de la naturaleza. La educación técnica, verdadera característica de la educación contemporánea se desarrolla en Francia, Alemania y en Gran Bretaña pero con mayor vigor en E.E.U.U y sobre todo en Rusia, que en el transcurso de cincuenta años pasó de ser casi feudal a una nación totalmente moderna gracias a la atención concedida a la educación técnica, que aumentaba anualmente los presupuestos dedicados al efecto, al mismo tiempo se realizaban campañas en el ámbito nacional y luego internacional contra el analfabetismo, cuyo índice, aunque continúa siendo muy alto en los países del tercer mundo, va disminuyendo progresivamente.

La educación de las mujeres, antes privadas mayoritariamente de la enseñanza, experimenta rápidos progresos, así como la educación de los adultos, hasta el punto de que en las naciones más adelantadas puede decirse que la educación en ciertos aspectos no concluye a lo largo de la vida humana. El objetivo consiste en procurar a la persona un desarrollo permanente de sus capacidades profesionales e intelectuales, colaborando las diferentes instituciones culturales, con la escuela; otra de las tendencias actuales consiste en reducir al máximo posible la barrera que tradicionalmente ha separado la educación intelectual de la manual, reducción posible gracias a la técnica la cual después de haber aumentado la especialización de la mano de obra y el trabajo en cadena, tiende a sustituirlo por la automatización. Gracias a este proceso será posible alcanzar una verdadera democratización de la educación y del saber. A su vez este proceso y las rápidas transformaciones de todo tipo que tiene lugar en el presente plantean en numerosos y profundos problemas a la nueva educación cuyo principal objetivo debe ser permitir la creatividad libre de sus educandos.⁵

⁵ DAVIDSON, TH: A History of Education, New York. B. Franklin, 2ª edición 1971. *Reflexiones en torno a la educación*, Barcelona, Nova Terra 2ª edición, 1966. *Educ, l'éducation dans le monde*, París (UNESCO) 1955. Castle, E. B.

La educación de adultos en América Latina.

Uno de los esfuerzos más consistentes y significativos de los gobiernos de la América Latina, en los años de la postguerra y en cumplimiento de los mandatos constitucionales, a niveles de las intenciones, aunque no siempre de los hechos, ha sido la lucha por abrir posibilidades educativas para los niños/as y en general para la población en edad escolar, por considerar la educación de los niños/as como el factor principal a solucionar en la política educativa, este aspecto prima sobre la educación de adultos, en la educación infantil y escolar en el ámbito general, los resultados obtenidos no han sido totalmente satisfactorios y en el ámbito social se han sentido mayores frustraciones.⁶

Son muy variadas las causas que originan esta especie de utopía educativa, una de las más significativas es el crecimiento desmedido del número de habitantes y el incremento de los costos de mantenimiento y operación del sistema educativo y el hecho de que las inversiones realizadas en esta área siempre producen resultados a largo plazo y son por lo tanto menos atractivas cuando se les mide como resultados políticas inmediatos. Otros factores que influyen en el sentimiento de fracaso ante los esfuerzos en la educación formal es la problemática presentada por el bajo rendimiento de la misma, debido a la falta de

⁶ JOSE J. SALCEDO G. Y OTROS (1989): *América Latina, la revolución de la esperanza*. Edit. Andes. Pág. Bogotá. Pág. 149.

adecuados sistemas de capacitación de los maestros/as, la carencia de textos y útiles escolares, y la inadecuación de los currículos, el mal estado de conservación de algunas escuelas y colegios y en general el hecho de la burocratización que ha impedido el mejoramiento de la calidad de los agentes educativos en su desempeño como profesores/as, administradores/as y educadores/as. Sumando los enormes sacrificios y dedicación que exige el proceso educativo, la tarea y función del maestro y la maestra se torna cada vez más compleja, difícil y exigente por las circunstancias sociales y condiciones sociales que enmarcan la vida de muchos de los alumnos, por los enormes conflictos creados por el desarrollo acelerado y por los desequilibrios sociales, por la incursión de nuevas tecnologías y la generalización de nuevas patologías tales como el consumo de narcóticos y otras similares.

Otro aspecto que ha influido es el relativo a la inadecuación entre el esfuerzo educativo y la problemática de la desocupación creciente, que en los últimos años ha afectado a los grupos que han obtenido mejores niveles educativos, destruyéndose la ilusión de la obtención de un diploma como una garantía al mundo del trabajo y que la educación escolarizada y académica, por si misma y, casi como por arte de magia abre todas las posibilidades de mejores ingresos, remuneraciones y aceptación social; éste es quizás uno de los aspectos más dolorosos de la utopía educativa, que han vivido tanto los gobiernos como los grupos dirigentes y la sociedad en general.

A lo anterior hay que añadir la elevación de los niveles de escolaridad y la educación académica formal no ha impedido y en algunos casos puede haber operado como acelerante de los procesos de destrucción y pérdida de los valores tradicionales, de desprecio a la disciplina, la autoridad y el respeto mutuo y de agravamiento de ciertos factores de

disolución social, que ponen en peligro no solo la vida de las personas y de los grupos, sino de las instituciones y de la sociedad en general. Estos falsos o desviados conceptos sobre la liberalidad, la defensa del individualismo, el igualitarismo y la aparentemente innata bondad de la naturaleza humana.

Parece contradictorio llegar a un diagnóstico de esta naturaleza, cuando como tesis central se ha defendido la necesidad de la educación y el aprendizaje artístico, o del dibujo, como mecanismo y condición indispensable para el logro de mejores niveles de calidad de vida y como base de solución para la mayor parte de los problemas que aquejan a la sociedad. Pero no sería realista de tal manera hacer énfasis en las bondades de la educación, si no se reconocieran las limitaciones y problemas que los sistemas existentes y convencionales de la educación han producido en el organismo social. La autocrítica educativa es una condición esencial para el logro del mejoramiento y perfeccionamiento de los sistemas educativos.

Uno de los asuntos que es necesario analizar dentro de este proceso de autocrítica es el relativo a la intencionalidad de la educación escolarizada. Claramente se ve que la educación exige un objetivo mucho más amplio que el de servir solamente como mecanismo para el logro de una ubicación laboral o para permitir un movimiento de ascenso social, ciertamente uno y otro, de gran importancia, pero posiblemente es necesario entenderlos en una nueva dimensión. Al efecto en un mundo en el cual las estructuras económicas cambian con tanta rapidez y en el cual los factores tecnológicos desplazan el ejercicio de ciertas funciones, creando nuevas necesidades y modificando las prioridades, se hace necesario educar para el cambio; ésto conlleva a señalar como una de las finalidades educativas, es el diseño de currículos y metodología que permitan a las personas acomodarse a las nuevas circunstancias

y reciclar, sus conocimientos y perfeccionar sus habilidades. Teniendo en cuenta que las condiciones laborales en empleos fijos con condiciones de remuneración no van a la par con el dinamismo que requeriría el acelerado crecimiento de la población y que por tanto por factores financieros y económicos como por la aplicación de nuevas tecnologías, en algunos casos dichas posibilidades tienden a disminuir, se hace necesario reorientar la educación para crear la conciencia y la posibilidad del autoempleo, como una alternativa de solución para los problemas sociales creados por la desocupación creciente.⁷

Es preciso señalar también que el objetivo más amplio de la educación se relaciona con la formación integral humana; éste es un aspecto que puede pasarse por alto, así la tendencia funcional predominante como óptica para el enfoque de la educación tienda a centrar el objetivo de la misma hacia la realización de tareas concretas, hacia el desarrollo de habilidades y pericias y hacia la solución de problemas inmediatos. La educación como formación integral debe cubrir la totalidad de la persona humana. Incluye el manejo y perfeccionamiento de habilidades, también el desarrollo de la inteligencia y la creatividad, la sensibilidad y la educación de los sentidos: Cubre los aspectos relativos a la adquisición de conocimientos, debe también orientarse hacia crear actitudes permanentes de investigación y análisis que sirvan para juzgar y criticar acertada y ponderadamente. Se relaciona con la memoria, pero también con la voluntad, que es quizás la más definitiva de las capacidades humanas. Hace del hombre un ser social, capaz de comportarse adecuadamente en las diferentes circunstancias y funciones que debe desempeñar en beneficio propio y de sus semejantes. Abre caminos para comprender y manejar la naturaleza y despeja los horizontes del sentimiento para dar cabida a los goces estéticos y a la creación artística. La verdadera

⁷ Op.cit. Págs. 151-153.

educación hace de cada hombre y cada mujer un líder en su propio campo, capaz de dirigir y de opinar, capaz de asumir responsabilidades y de perfeccionar su propio mundo.

Cuando hacemos énfasis en la necesidad en la educación, como camino para adaptar y perfeccionar los sistemas educativos y acomodarlos a las necesidades y a las características de una sociedad que crece en complejidad y que se desborda en climas de conflictividad y en algunos casos de patente agresividad, se está mostrando un paradigma que permita entender el verdadero sentido de la educación, con el objeto de medir hasta que punto, debido a los problemas y limitaciones que se han señalado anteriormente, se ha desviado de sus verdaderos propósitos y fines.

3.1. Tendencias educativas en las últimas décadas en América Latina.

Las conferencias regionales de los Ministerios de Educación, en la década de 1.950, establecieron metas cuantitativas, en muchos casos demasiado ambiciosas y por fuera de las posibilidades reales de los países latinoamericanos, pero que sirvieron de respaldo para la expansión de la cobertura educativa de períodos posteriores.

La matrícula en educación superior durante esta primera época de la posguerra, se expandió a un ritmo más acelerado que en la educación media. A su vez la educación media se incrementó a un ritmo mayor que la educación primaria, incrementándose la educación de adultos.

Posteriormente los nuevos conceptos del desarrollo y el naciente espíritu igualitario dentro de los gobiernos de las diferentes naciones, cambiaron el énfasis educativo hacia la democratización de la educación, entendida ésta como apertura de oportunidades para todos y especialmente para la población en edad escolar proveniente de los sectores

económicamente más débiles. En esta época empezó a registrarse un esfuerzo mayor por el fortalecimiento de la educación primaria, uno de cuyos indicadores más sobresalientes fue el inmenso número de escuelas que se construyeron, el incremento de las matrículas y el nombramiento de un número considerable de maestros/as. Los esfuerzos iniciales en el desarrollo educativo durante los años sesenta estaban dirigidos especialmente hacia la expansión de la cobertura más que a la realización de un cambio en los contenidos mismos. Sin embargo, surgieron algunas tendencias como el refuerzo de la identidad nacional y una creciente preocupación acerca de la capacidad del sistema educativo para atender las demandas que cada día eran mayores. También se percibió la necesidad de ampliar el concepto de desarrollo, más allá de un contenido de simple producción económica, por esto en 1970 la Asamblea General de las Naciones Unidas presentó una nueva conceptualización según la cual el propósito final del desarrollo es proveer de crecientes oportunidades a toda la población para la obtención de una vida mejor. Se consideró esencial expandir y mejorar las facilidades de educación, salud, nutrición, vivienda y bienestar social y preservar el ambiente. En este enfoque, el desarrollo tiene como meta el mejorar la calidad de vida de la población, a través de programas y servicios que contribuyan a aminorar la pobreza, la desnutrición, las enfermedades, el analfabetismo. Pero es evidente que si se pretende que estos esfuerzos tengan un verdadero impacto, deben considerarse no como un servicio a las poblaciones marginadas, sino como el núcleo de un programa comprensivo de desarrollo, al cual la población total se puede incorporar.

En los planes del desarrollo educativo del final de la década del sesenta y comienzos del setenta, se empezó a operar un cambio de los aspectos cuantitativos que habían sido prioridades hacia los objetivos cualitativos, tales como: preocupación por la igualdad social,

desarrollo de la enseñanza de las ciencias y el arte, relevancia de la educación de acuerdo con las necesidades de cada país y el mejoramiento de la capacidad nacional para la administración e investigación educativa. Se empezó a pensar en términos de desarrollo mental y de la inteligencia y se hizo patente la necesidad de propiciar la extensión del sistema educativo para cubrir a los niños/as de edades entre 0 y 5 años, creándose así la preocupación por la educación preescolar.

El énfasis por la educación primaria, y la ampliación y diversificación de la educación secundaria y media que fueron características de épocas anteriores, han incidido actualmente en la necesidad de volver a planificar y reorientar al sector universitario.

América Latina vive la presión de la explosión generacional de los años sesenta. Los jóvenes entre los 20 años de edad, para quienes los esfuerzos educativos de las décadas anteriores crearon el beneficio de una mayor posibilidad educativa en sus niveles primarios y medio, presionan para un crecimiento y extensión de la educación pot-secundaria, tanto en sus niveles técnico como superior, cuyo resultado implica un retornar al énfasis en la educación universitaria.

Desde el punto de vista educativo, los años finales de este siglo se presentan con rasgos muy especiales y en general contradictorio. Como la UNESCO ⁸ lo ha reconocido en la formulación del denominado “proyecto principal”, es necesario que el continente pueda superar para el año 2010 el problema del analfabetismo, que si bien ha disminuido, aún ensombrece el panorama de todos los países latinoamericanos. Es necesario lograr la escolarización total de la primaria que si bien ha progresado considerablemente como lo demuestran las estadísticas, aún no ha obtenido su caracterización de “universalización”, se

⁸ Op. Cit. Pág.155

requiere modificar y replantear las estructuras de la educación postsecundaria, para dar paso a un desarrollo real de la educación tecnológica; pero además se requiere también un planteamiento serio y con proyección, dándole la debida atención a la educación de adultos que poca atención ha tenido, debido a que los mayores esfuerzos se han dedicado al tipo de educación escolar en los niños/as y los jóvenes. Si el continente Latinoamericano quiere desempeñar un papel de liderazgo en el mundo contemporáneo, será necesario un esfuerzo definitivo y amplio para reforzar las tendencias todavía muy incipientes y en algunos casos muy deficientes, hacia los postgrados y hacia la apertura de oportunidades para científicos y técnicos, en lo que se refiere al postdoctorado.

El 10 de diciembre de 1948 las Naciones Unidas adoptaron su “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. El artículo 26 dice: *“Cada persona tiene derecho a la educación, la educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada, el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”*.⁹ Así mismo, el texto de muchas constituciones latinoamericanas ordena a los estados ofrecer educación gratuita y obligatoria a todos los ciudadanos y ciudadanas. Sin embargo en Latinoamérica, cuatro décadas más tarde, esta meta está muy lejos de haber sido alcanzada.

Existe un gran desequilibrio entre la oferta y la demanda de servicios educativos, especialmente en los países cuya población se caracteriza por tasas de crecimiento acelerado.

Por mucho tiempo se pensó que educación equivalía a sólo escolarización a ciertas edades teóricas, es decir de 7 a 22 –24 años. Éste supuesto tiene cada vez menos validez. En

⁹ JOSÉ J. SALCEDO Y OTROS. (1986) *América Latina: La Revolución de la Esperanza*. Bogotá, Edit. Andes. Pág. 156

efecto, hoy se concibe la educación como un proceso permanente que debe extenderse desde antes del nacimiento de la persona hasta su muerte. A esto se adiciona el hecho de que la educación no tiene límites; es decir, siempre hay nuevos conocimientos para adquirir, debido al desarrollo tecnológico. Tomando así el concepto de educación, es aún mayor la demanda de servicios educativos para atender a todos los sectores de la población.

La atención educativa a la población adulta con baja o ninguna escolaridad formal, es así mismo inadecuada. Mientras que el porcentaje de analfabetismo en Latinoamérica ha declinado de casi el 70 % a menos del 30 % desde 1950 hasta 1987, el número absoluto no parece disminuir. Si continúa el rápido crecimiento de la población, junto con la escasa adjudicación de recursos a la educación, el número de analfabetos/as, contrario a los deseos y propósitos de la UNESCO y de los gobiernos de los países, aumentará para el año 2000. Este fenómeno amenaza no sólo la más equilibrada distribución de los efectos del progreso sino el desarrollo en sí mismo, ya que la educación gráfica provee habilidades en comunicación, en ciencias, en matemáticas, necesarias en la economía moderna y contemplando en algunos programas la educación artística. La capacitación aumenta la productividad de los trabajadores/as, pero algún nivel de educación básica es indispensable para lograr niveles más altos de entrenamiento. Es evidente que los trabajadores/as capacitados son más eficientes y tienen mayor potencial de reentrenamiento en las nuevas tecnologías. Es prioritario, por lo tanto encontrar un tipo educación funcional, de bajo costo, que facilite a la población adquirir por lo menos un mínimo de conocimientos básicos que le permitan incorporarse efectivamente a la vida social.

3.1.1 Educación y trabajo.

La eficiencia de un sistema educativo involucra una relación entre la educación vocacional, la escuela y las oportunidades de trabajo. Esta relación se concreta en la planificación de la educación, mediante la definición de aquello que debe enseñarse para preparar hacia futuras ocupaciones y lo que se debe esperar de la enseñanza dentro y fuera de la escuela.

Para promover el crecimiento económico es esencial tener una fuerza laboral suficientemente preparada para enfrentar los problemas técnicos y administrativos. Dados los acelerados adelantos tecnológicos, actualmente esto presenta un problema más agudo para los países en desarrollo, que en épocas anteriores en las cuales fue característica la relativa evolución gradual. Gran parte de los países latinoamericanos carecen de personal entrenado en las diferentes habilidades requeridas por el crecimiento económico, no sólo en el campo administrativo sino también en el técnico. Al mismo tiempo que hay carencias de entrenamiento y capacitación en ciertas áreas, hay tasa altas de desempleo entre los egresados del sistema por que el tipo de entrenamiento no tiene demanda dentro de las condiciones actuales de cada país, existiendo unas marcadas diferencias entre las prácticas y el ambiente educativo que dejan poco preparados a los/as estudiantes para afrontar sus experiencias de trabajo.¹⁰

Las marcadas tendencias formativas frente a las nuevas expectativas de mercado y frente al creciente desempleo muestran que las ambiciones educativas de la gente joven reflejan más las condiciones del mercado de trabajo que las aspiraciones e inclinaciones personales, para aumentar sus posibilidades de trabajo los estudiantes prolongan sus estudios

¹⁰ Op. Cit. Pág.160

y algunas veces se capacitan más de lo requerido para los empleos disponibles. Este afán de obtener una alta calificación refuerza aún, más la tendencia de la educación a no ofrecer carreras terminales intermedias, sino que cada nivel sea preparación para uno superior.

El sector informal de los países latinoamericanos comprende un gran porcentaje de la fuerza laboral urbana. Una gran población de este grupo se caracteriza por la fácil entrada relativa a la fuerza de trabajo, por la dependencia de productos locales, por la adquisición de habilidades fuera del sistema escolar formal, por la prevalencia al autoempleo y al trabajo intensivo en la producción y por las tecnologías sencillas.

En la mayoría de países no hay programas de formación o entrenamiento adecuados que cubran las necesidades del sector informal, mas aún en ciertos lugares hay la tendencia a menospreciar estas actividades, actitud que impide el establecimiento de programas de entrenamiento adecuados, los cuales son urgentes ya que un alto porcentaje de la población deriva su sustento de este tipo de trabajo.

La acelerada expansión educativa de cada país en las ultimas cuatro décadas, ha demandado un alto porcentaje de docentes y directores, administradores educativos. A pesar del esfuerzo para satisfacer estas demandas, el desarrollo de la capacidad directiva, administrativa, gerencial y analítica a escala nacional, está muy lejos aún de los requerimientos del crecimiento en tamaño y complejidad de la empresa educativa.

En muchos países el sistema de la administración educativa es deficiente, con procedimientos inadecuados y poco funcionales. Con frecuencia la distribución de responsabilidades para la toma de decisiones no está claramente establecida dentro de las instituciones que manejan la parte educativa y de entrenamiento o dentro de las autoridades locales, los grupos comunitarios y las escuelas incluyendo las de educación de adultos. El

planeamiento realizado a escala gubernamental central ha estado más tiempo dedicado a la expansión y manejo administrativo que al mejoramiento de la calidad educativa.

La investigación y experimentación en el campo educativo no han sido suficientemente valoradas, procesos sin los cuales no se tienen los requeridos conocimientos y elementos de juicio para la toma de decisiones, para la planeación y más importante aún, para el establecimiento de políticas y la introducción de cambios.

El hecho de querer alcanzar un desarrollo rápido, similar al de los países ricos, ha influido altamente en las clases dirigentes de las naciones en desarrollo y hasta cierto punto esta idea ha impedido la elaboración de modelos propios, originales y viables que se adapten verdaderamente a las necesidades de cada país. Es evidente que ésto ha sucedido en todas las áreas y con mayor notoriedad en el campo educativo, los sistemas educativos aún no ofrecen una base adecuada para el desarrollo nacional, ni cuantitativa ni cualitativamente. En algunos países latinoamericanos la tradición continúa ligando el sistema educativo a los modelos europeos de otras épocas, que no son válidos en estos momentos como instrumento para el desarrollo de la región.

La formulación de políticas educativas debe responder flexiblemente a la necesidad de desarrollar sistemas educativos formales y no formales eficientes, que llenen los requerimientos de cada sociedad, las oportunidades deben extenderse a través del sistema a aquellos grupos menos privilegiados, que permanecen marginados de la vida social y económica de los países. Esto incluye educación para los pobres, para los desertores del sistema escolar, para la mujer, para los habitantes del sector rural, para los grupos indígenas. Así mismo para que la educación sea eficiente, debe proveer también una mejor oportunidad de transición entre la escuela y el trabajo. Si se desea obtener un progreso económico rápido

y más equitativo, la educación deberá apoyar acciones en otros campos tales como conocimientos técnicos, agricultura, salud, nutrición y empleo. Dentro de un contexto integrado la educación será efectiva en propiciar y consolidar el potencial de los países y en asegurar una participación productiva de la gente, en los procesos de desarrollo.¹¹

En esta revisión del desenvolvimiento de la educación en el continente, es preciso reconocer que como resultado de las tendencias anotadas previamente, los sistemas educativos se han estructurado mucho mejor y han extendido su cobertura a sectores que antes no atendían. Se han realizado serios esfuerzos para mejorar la eficiencia cuantitativa y cualitativa de los sistemas educativos y para hacerlos más relevantes frente a las necesidades y circunstancias de los países, así como a su cultura e idiosincrasia. En muchos países se han establecido departamentos de planeación e investigación educativa fortaleciendo y atendiendo las crecientes necesidades del sector educativo. Sin embargo a pesar de éstos avances la educación en la mayoría de los países latinoamericanos continúa enfrentando problemas que frenan su progreso y que exigen nuevas estrategias para ser superados.

Para adaptar los sistemas educativos a las necesidades imperiosas de sociedades que tienen un crecimiento complejo y que tiende en algunos casos a disolverse exige de múltiples acciones adaptadas particularmente para la solución de cada problema, entre las cuales la más importante y primordial parece ser la de devolverle a la educación su función fundamental e insustituible; como formadora integral del ser humano, como mecanismo fundamental e indispensable para el desarrollo de cada persona y como instrumento irremplazable para hacer de cada ser humano un ser social y consecuentemente, para hacer

¹¹ Op. Cit. Págs. 162-163.

de la sociedad un organismo vivo, sano y productivo, que permita la realización de los ideales humanos. Éste es el camino para lograr que el ideal educativo se convierta en una realidad palpable.

3.2. Estrategias para el desarrollo del potencial humano a través de la educación en Latinoamérica.

Es evidente que la demanda educativa excede la capacidad de los sistemas actuales. También hay que reconocer que los adelantos tecnológicos y el progreso económico exigen una capacitación y entrenamientos adecuados de la fuerza laboral. Por su parte los desertores/as del sistema escolar requieren atención, actualización en los profesionales y un gran porcentaje de adultos con baja o ninguna escolaridad necesitan oportunidades de capacitación.

A los países latinoamericanos les afecta la situación económica de cada uno y la escala de la demanda, por lo tanto pensar que solo el sistema educativo tradicional es capaz de satisfacer estas necesidades resultaría algo utópico. Estos problemas han llevado a la búsqueda de alternativas que puedan llegar a más cantidad y variedad de personas en una forma inmediata, eficiente y económica, adquiriendo gran importancia los sistemas no formales de educación y el uso de los medios de comunicación de masas.

Aplicando la utilización de innovaciones y tecnologías educativas se puede llegar en forma económica, oportuna, flexible y adecuadas a los distintos sectores de la población, causando un impacto real en la capacitación de quienes forjan el porvenir de los países.

Se puede sugerir muchas alternativas para la realización de un plan de desarrollo del potencial humano, José J. Salcedo (1989), en su libro, *La revolución de la esperanza*, plantea varias alternativas entre las cuales están las siguientes:

La primera es la movilización nacional, la magnitud del problema no es particular, es tarea de todos y todas, normalmente por su amplitud excede a las posibilidades económicas, creativas y organizativas de los gobiernos, agobiados por las crisis sociales, por ello se requiere sumar esfuerzos, recursos y voluntades para un fin educativo común, solamente se puede garantizar el logro de los objetivos propuestos con la participación activa y solidaria de la comunidad nacional.

Es necesario que se incorporen activamente los estamentos y las fuerzas vivas de las naciones ya sea en forma individual, institucional o grupal, ésto no es sólo tarea del sector educativo, no se trata que únicamente los maestros/as puedan enseñar; cualquier persona que tenga conocimientos los puede compartir y debe recibir entrenamiento en forma rápida y adecuada para hacerlo. De esta manera se logra la incorporación de la comunidad total y se hace del programa una tarea de todos.

Como segunda estrategia derivada de la anterior y complementaria, se concibe con la unificación de esfuerzos y el aporte solidario del estado, empresa, comunidad, mediante la participación, coordinación y cooperación institucional.¹²

La estrategia de unificación, respeta las características e identidad de cada sector pero, de acuerdo con los objetivos de cada plan requiere de una adaptación y modernización adecuada. De esta forma el estado, el sector empresarial y la comunidad desempeñan roles y funciones muy específicos.

¹² Op. Cit. Págs. 197-200.

El estado ejerce el papel de promotor correspondiéndole la alta dirección del plan, trabajará dentro de la mentalidad de hacer, es decir de promover y apoyar para que tanto las diferentes agencias del estado como el sector empresarial y la comunidad sean sus responsables y ejecutores.

Basados en el concepto de que la acción educativa pueda también realizarse fuera del marco de referencia establecido por los ambientes escolarizados, el gobierno a través de sus ministerios, institutos y organizaciones, puede actuar también como educador. Por ejemplo los ministerios encargados de la Salud, al prestar los servicios médicos asistenciales pueden realizar una función educativa de medicina preventiva, nutrición e higiene. Lo mismo puede decirse del ministerio de Trabajo, Agricultura, Fomento, Industria, Justicia y de todos los institutos del estado a escala nacional, regional y local.

El sector empresarial podrá actuar como multiplicador poniendo al servicio del plan sus recursos y su infraestructura, de manera que cada empresa pueda llegar a los beneficios educativos no sólo para sus empleados/as sino para la población dentro de su área de influencia. Puede implantar, gestionar, mover y mantener variados proyectos en las áreas educativas, culturales y de salud, con el objeto de contribuir al desarrollo integral de la sociedad. Se ha experimentado en los últimos años un significativo incremento en la participación de la empresa privada en proyectos sociales.

Es indispensable la intervención de los grupos y de las comunidades locales en la determinación de las necesidades, en la toma de decisiones, en la elaboración de los planes de estudio, en su ejecución y evaluación participando y ejecutando de esta forma toda la comunidad.

La tercera estrategia en correspondencia con la demanda de educación de los sectores más diversos de población es la sectorización, el plan deberá favorecer a los procesos educativos y permitir programas que integren la educación a las exigencias propias de cada comunidad y a las condiciones específicas con que cuente cada una. Se pueden realizar programas específicos para sectores particulares de la población, tales como: las madres, los niños/as, los habitantes de los sectores rurales, los obreros/as y empleados/as, los/as profesionales.

La cuarta estrategia del plan propuesto se expresa en términos de flexibilidad, economía y amplia utilización de recursos existentes. Flexibilidad en cuanto a los medios y tecnologías educativas que se utilicen en diferentes programas y en la duración de las actividades de aprendizaje. Adaptando dichas experiencias a las necesidades de cada uno de los usuarios.

La diversidad de horarios y de sitios de aprendizaje es otra de las maneras de como se expresa esta flexibilidad y apertura, la escuela va al alumno cuando el alumno no puede ir a la escuela, el estudio e información se podrán obtener o realizar en cualquier lugar, en el trabajo, en el ámbito familiar, en la iglesia, en centros culturales, en hospitales, en centros comunitarios. Por tratarse de programas para amplios grupos poblacionales que se desarrollan en el ámbito nacional y algunos a través de medios, los costos tienden a ser bajos.

Las cuatro estrategias mencionadas; movilización nacional, cooperación institucional, sectorización, flexibilidad y economía, parten de la base de incorporar la acción de las comunidades. La comunidad es la base sobre la cual se fundamenta toda la actividad del estado en los países democráticos. El sector privado a su vez orienta su acción en servicio y

beneficio de la comunidad nacional. Ésta asimismo se organiza de diferentes formas y maneras, para actuar y colaborar activamente en beneficio de las metas de beneficio social que surgen como resultado de la búsqueda del bien común.¹³

Por ésto, los medios de comunicación social y el sector comunitario de servicios y las fundaciones no pueden estar al margen de la prioridad que significa propender por el desarrollo del potencial humano. Es trascendental incorporar a esta tarea a hombres y mujeres: líderes políticos, sociales, sindicales, cívicos, empresarios, los dueños de los medios de comunicación social, los rectores y profesores universitarios, los deportistas, los pastores y líderes religiosos, los miembros de los gremios, las asociaciones, las asociaciones no gubernamentales, y las federaciones. De enorme impacto es la participación de los y las artistas, quienes ocupan un rango de especial credibilidad entre el público. Ha sido un error esperar que todo lo referente a educación sea solamente responsabilidad de los gobiernos. Siendo éstos quienes tienen los recursos principales, la autoridad y obligación constitucional, pero los gobiernos no lo pueden cubrir todo.

La comunidad se puede organizar en diferentes grupos creando asociaciones, empresas o fundaciones para desarrollar esta tarea, cuando se hace en esta forma y además se le añade el sentido empresarial, los éxitos y el impacto son seguros y de gran relevancia, requiriéndose un auspicio o patrocinio y promoción del sector privado en esta labor, de esta forma se abaratan los costos y se hacen más efectivas las acciones que se inicien.

Para la eficacia de este plan se hace indispensable poner en marcha dos mecanismos operativos, el primero es la comunicación educativa, que se refiere básicamente a los medios masivos de comunicación a la utilización de tecnologías educativas y al establecimiento de

¹³ Op. Cit. Págs.200-203.

sistemas de multimedia que permitan llegar a todos los grupos a todos los sectores y a todas las regiones.

El segundo mecanismo es la capacitación de los agentes educativos, estos procesos de capacitación son muy amplios puesto que cubren una gama que va desde el entrenamiento de alto nivel de los enseñantes o docente en cursos de postgrados e incluso en cursos de postdoctorado, hasta la formación de líderes comunitarios que puede hacerse en las mismas comunidades. Para la puesta en funcionamiento de este mecanismo se requiere del diseño de cursos, un estudio de la oferta y de la capacidad instalada y un programa de becas.¹⁴

3.3 Los medios de comunicación y su utilización didáctica en Latinoamérica.

Tienen relación con la manera de ver e interpretar el mundo y los fenómenos que en él ocurren, así como la forma de sentir y disfrutar los hechos y acontecimientos a la vez que ejercen una gran influencia sobre el individuo, de otra parte inciden profundamente en la estructuración de los esquemas mentales de comportamiento y en las diversas conformaciones de la conciencia social. Por ésto es muy importante su trascendencia y su significación ideológica.

La variedad de los medios es muy amplia y cada una de ellos posee características propias, desempeñando distintas funciones de acuerdo con el sistema educativo en el cual se empleen. Este potencial no debe ser ignorado ni desaprovechado por el proceso educativo

¹⁴ Op.Cit. Págs. 206-209.

en un plan de desarrollo del potencial humano en donde los medios masivos se utilizan como agentes de producción, siendo un vehículo de transmisión de contenidos educativos dentro del ámbito correspondiente a lo que modernamente se entiende por educación no formal, perteneciente a programas complejos de capacitación a distintos niveles.

Al hablar de medios de comunicación nos referimos no solamente a los que ya son tradicionales en la vida moderna como la prensa, el cine y la televisión, y la radio, sino también el videotex, el video interactivo, el ordenador, los multimedia, como medio de aprendizaje que está revolucionando unos procesos educativos en estos años finales del siglo XX, a estos medios deben sumarse una serie de instituciones sociales que están incidiendo en los procesos educativos no formales y que se han constituido como herramientas indispensables, en la difusión del conocimiento, como son las bibliotecas públicas y privadas y los centros especializados de investigación, los centros y casas de la cultura que han venido apareciendo en ciudades y provincias, los grupos de danza, teatro, folklore y otras manifestaciones artísticas, así como también el enorme resurgimiento de grupos musicales de toda índole, los teatros de títeres y los teatros populares, bandas de música, y en general todos aquellos medios y metodología que pone la cultura, la ciencia y la tecnología al alcance de las grandes masas. Es importante tener en cuenta esta explosión de los medios culturales, cuando se piensa en política de carácter educativo porque hay que reconocer que la escuela sigue ocupando un lugar predominante en el proceso educativo de los ciudadanos, no es el único sistema, ni el más determinante y por lo tanto en una posición puramente pedagógica no se pretende reducir el problema educativo al único ámbito escolar, se está desconociendo la dinámica propia de la sociedad. Los medios cumplen esta tarea de educación no formal, motivando a las poblaciones hacia la obtención de metas sociales,

dándoles información que puede ser captada directamente, por ejemplo, como una cuña radial que interesa al público sobre una campaña de vacunación infantil, o el programa de televisión que muestra el drama de una mujer desorientada que llega a la ciudad y se pierde en los laberintos urbanos, por no saber leer y escribir, las vallas bien diseñadas al igual que carteles publicitarios que transmiten una campaña de prevención de enfermedades, los folletos que se distribuyen al público en distintos centros dando consejos sobre nutrición, la reunión de vecinos donde se toman medidas para la vigilancia y seguridad del barrio, las campañas a través de la prensa sobre los efectos dañinos del consumo excesivo del alcohol y los efectos del consumo de narcóticos. Estos ejemplos son algunos de los modelos del uso de los medios para crear nuevas actitudes o de reforzar o modificar valores existentes.

También los medios de comunicación ofrecen la oportunidad de un aprendizaje secuencial y organizado con sistemas oficiales de matrícula, supervisión, evaluación y control de los estudiantes, que conducen a la obtención de certificados, diplomas y títulos.

Estos sistemas son complejos pero han dado una enorme posibilidad de apertura a los procesos escolares cerrados y lineales, mientras que la tendencia de la nueva educación en el mundo moderno, corresponde totalmente a la era de la informática, donde la prioridad y la intencionalidad se transforman, para hacer del alumno/a el sujeto principal del proceso educativo y lograr que la atención se centre más en el aprendizaje y en facilitar e incrementar las posibilidades de adquirir ciencia y de estructurar nuevas formas de pensamiento que en la transmisión de contenidos fijos y estáticos.

Existe el temor de que la utilización de medios incida de forma negativa en lo que comúnmente se denomina como la masificación de la educación. Uno de los factores más importantes de los medios es alcanzar el mayor número de personas y de llegar al sitio o

lugar donde se desempeñe la vida de los ciudadanos, sin que los alumnos/as tengan que abandonar su lugar de trabajo o vida social. Sin embargo no hay que confundir el cubrimiento masivo con la masificación de la educación ya que esta última ocurre cuando el estudiante no recibe la adecuada atención por parte del sistema escolar, es decir cuando se le abandona, cuando no se le presta la atención individual, cuando no se le evalúa y no se le enseña a autoevaluarse; cuando no se le brindan las posibilidades de interactuar con otros estudiantes o con sus maestros/as y profesores/as, cuando no se da respuestas a sus preguntas y se despejan sus dudas, es decir cuando es un número más en una larga estadística y no se considera como una persona individual. Estructurando los sistemas adecuados, con la presencia de tutores y guías de aprendizaje, con la elaboración de materiales apropiados, con los establecimientos de sistemas de interacción por correspondencia o por teléfono, con el diseño y puesta en marcha de procesos de evaluación y autoevaluación, con el establecimiento de grupos de estudio que permita la interacción entre los/las estudiantes y finalmente con el desarrollo de centros de servicios a donde pueden acudir los alumnos/as, tanto a intercambiar ideas con los tutores, como a realizar consultas y recibir entrenamiento práctico sobre las materias de estudio, lo más importante de los sistemas mediatizados es que cumplen cabalmente con los criterios de apertura y accesibilidad, bases de la democratización de la educación.¹⁵

Haciendo referencia al segundo mecanismo necesario para poner en funcionamiento como medida operativa requerida para el logro de los objetivos, lo constituye el proceso de capacitación de agentes educativos, este concepto incluye una amplia gama de personas voluntarias o remuneradas e inclusive de grupos o instituciones que deben tomar parte como

¹⁵ Op.Cit. Págs. 209-213.

promotores, dirigentes, líderes, facilitadores y ejecutores del plan. El primer nivel de capacitación que se requiere es el de los líderes comunitarios, esto puede realizarse utilizando diferentes metodologías que van desde talleres, seminarios y reuniones de corta duración efectuados dentro de las mismas comunidades, hasta acciones más complejas como el establecimiento de sistemas educativos permanentes en donde mediante programas especiales se dan cursos más largos y estructurados, se preparan para líderes adquiriendo los conocimientos y las pericias necesarias para motivar y organizar las comunidades, siendo un agente directo de la transmisión de la educación. La administración y ejecución de planes de esta naturaleza requiere de administradores suficientemente preparados con capacidad de diseñar y controlar proyectos ejecutándolos mediante la concertación de esfuerzos, aprovechando al máximo y de la manera más inteligente los recursos económicos y el control del personal asignado para llevar a cabo cada tarea. También es necesaria la capacitación, profesionalización, y especialización del personal de alto nivel, que incluye no sólo los ejecutivos, directivos y planificadores, sino también a los científicos e intelectuales, de ahí la necesidad de involucrar a las universidades y a los institutos de investigación, el entrenamiento y la capacitación de los grupos señalados requiere por lo general un extenso programas de becas que permita acceder a las oportunidades de estudio a quienes quieran operar como agentes de dicho programa.

3.3.1. Realización de programa de contenidos.

La elaboración de los programas y contenidos deben adaptarse a las necesidades y condiciones específicas de cada país, de cada región o lugar, teniendo en cuenta el tipo de alumnos/as o comunidades con sus respectivas características donde se vaya a aplicar. Los

temas que a continuación se sugieren se dan como ejemplo de algunas prioridades que se pueden considerar comunes pero que no deben considerarse como las únicas.¹⁶

3.3.2. Educación para la familia, la mujer y la niñez.

Considerando la educación, como uno de los pilares del desarrollo de toda sociedad y dentro de esta acción educativa, la familia juega un papel fundamental. Es allí donde se adoptan los comportamientos, se consolidan los valores y actitudes, se desarrollan y cultivan los intereses y aptitudes, recibándose en la escuela las primeras nociones para el despegue económico de los hijos/as y de sus descendientes. Es en la familia donde se arraigan los valores culturales y morales, las creencias y las costumbres y donde se cultivan las bases para la vida de participación en comunidad, la cual es el fundamento de una verdadera democracia.

La mujer ha escalado posiciones y está presente en casi todos los estamentos nacionales, en los niveles socioeconómicos más bajos, sigue estando ausente del sistema educativo y de la estructura económica, siendo ella la más afectada por la falta de oportunidades del sistema educativo, especialmente la mujer adulta, que debe trabajar para ayudar al sustento de su hogar y compartir el trabajo con el cuidado de sus hijos y las labores del hogar. Sin embargo es ella la base misma de la transmisión de los valores de la cultura y constituye un grupo potencialmente capaz de participar al más alto nivel en las estructuras productivas de la economía, así como también en todos los aspectos culturales. Es necesario dedicar a las mujeres programas que les permitan aumentar sus conocimientos, desarrollar habilidades específicas y valorar la educación como una herramienta indispensable para sí

^{16 3} Op. Cit. Pág.207

misma y para sus hijos/as. Aportando todo ésto a la contribución y consolidación de su posición, como sujeto activo en la sociedad, garantizándole tanto sus derechos a participar en la vida económica, política, social y cultural de la nación, como los derechos de madre y fundamentos de la familia. También se debe planificar un plan de apoyo que promueva programas de atención a las madres y a los niños/as, mediante acciones que cubran los aspectos psicológicos, sociales, educativos, nutricionales y de salud en general, indispensables en su formación.¹⁷

3.3.3. Programas de formación laboral y productividad.

Este tipo de programas se orientan hacia uno de los aspectos de mayor importancia en la construcción de la sociedad, de la civilización, de la ciencia, del arte y de la cultura en general, constituyéndose en un proceso de interacción entre la persona y la naturaleza a través del cual se educa y satisface su sistema de necesidades, siendo también un sistema de interacción con sus semejantes, que adopta formas diferentes según el tiempo y las sociedades concretas. Así mismo la educación permite a las personas adquirir las destrezas, habilidades y conocimientos para desempeñarse en el ejercicio de un oficio o profesión dentro del mundo laboral y social. De ahí que exista la necesidad de vincular educación y trabajo permitiendo que el individuo pueda desempeñarse adecuadamente, haciéndole sentirse parte fundamental del engranaje social, resaltando la influencia que tiene el trabajo en el desarrollo de potencialidades del ser humano, puesto que éste debe ser fuente de experiencias que posibiliten su desarrollo físico, intelectual, afectivo, artístico e ideológico aparte de ser un derecho. La educación y el trabajo son factores esenciales del desarrollo

¹⁷ Op. Cit Págs. 218-219

social y económico de un país, es la persona con su capacidad de conocer el mundo de manera instrumental y animado por el interés técnico, con su capacidad de pensar o reflexionar sobre sí mismo/a y sobre las actividades que realiza, quienes impulsan el progreso, la educación y el trabajo articulados, son elementos que propician la participación activa y la conversión en sujetos de cambio. La ocupación productiva de la persona es la base inmediata de su bienestar y la estabilidad social en general y la independencia relativa de un sistema económico, por ésto, un plan de desarrollo del potencial humano debe ofrecer programas junto con una capacitación adecuada para el trabajo y la productividad, los cuales amplíen la oportunidad de especializaciones técnicas y laborales para el adulto que carece de ellas, superando las deficiencias o que desean nuevas posibilidades de reentrenamiento y reciclaje profesional. El potencial de cada país está dado por sus recursos naturales y por la infraestructura y el capital de que dispone, debiendo ser utilizado adecuada y racionalmente por la población la cual actúa como un agente multiplicador en este caso. En otros términos, el trabajo como multiplicador de la riqueza es positivo cuando logra incrementar el índice de capitalización *per cápita* de una sociedad, si ésto no se da, el efecto multiplicador es negativo, caso en el cual la riqueza tenderá a disminuir, afectando directamente a los individuos de cada país.

El problema de la capacitación y entrenamiento de la fuerza laboral, presenta dos facetas complementarias: Una se refiere a la población que ya está vinculada al trabajo y que no lo puede abandonar. Dentro de este grupo está el de los analfabetos/as absolutos y funcionales que apenas alcanzaron algún grado de escolaridad dentro de los primeros años de educación básica. También los operarios/as, técnicos/as, tecnólogos/as, universitarios/as y postgraduados/as que requieren actualizar sus conocimientos y destrezas, para mantener su

nivel de eficiencia en el marco de las nuevas tecnologías. Se incluye también quienes desean cambiar de profesión o necesitan convalidar académicamente los conocimientos adquiridos empíricamente, como también los desertores del sistema formal de educación quienes deben recibir algún tipo de calificación formal.

La segunda faceta se refiere a la capacitación para el trabajo de la población en edad escolar. En esta formación es necesario considerar la magnitud de las deficiencias de cobertura que son insuperables por la sola vía de ampliación de los cupos del sistema escolar. Otro aspecto se refiere a la calidad de la educación en relación con las necesidades del sistema de producción y desarrollo de cada país. Es necesario formar trabajadores para los diversos niveles de capacitación, requeridos por la estructura industrial del país, actual y futura ya que hay que formar hoy para aplicar mañana, de lo contrario sólo se formarían técnicos y profesionales desactualizados, así mismo es de fundamental importancia promover permanentemente los valores de eficiencia y productividad laboral.

3.3.4. Educación para todos/as.

Este criterio de educación tiene como fin lograr que toda la población en edad escolar asista a la escuela, lo cual implica solucionar el problema de los cupos y de los maestros/as y de los pocos recursos fiscales, favoreciendo los cambios del contexto social que impide la asistencia de los niños/as y de los jóvenes en su escolaridad normal, y que se relacionan con los múltiples problemas de la pobreza y sus consecuencias, que repercute en la

descomposición familiar, la explotación laboral infantil, los problemas de transporte y comunicación, la carencia de material de apoyo pedagógico, la falta de material escolar, como la mención de algunos de los muchos factores que afectan esta situación.

Un segundo aspecto del problema lo constituye la deserción escolar. Este fenómeno creciente en el mundo contemporáneo obedece también a factores sociales señalados anteriormente, que requieren de un estudio a fondo, como una revisión de la metodología y del ambiente del sistema escolar que influye directamente en la motivación del alumno/a, influyendo también el flagelo del consumo de estupefacientes y los grandes problemas sociales.

Resumiendo, el criterio de educación para todos/as, implica planes y programas que sobrepasen a gran escala las modificaciones internas que se puedan realizar dentro del sistema escolar y que tengan un significado profundo en el cambio social.

Hay que considerar que además se requiere una actualización que vaya a la par con la vida moderna exigiendo diferentes cambios impuestos por la tecnología haciéndose necesario adoptar el criterio de educación permanente que implica por su parte que el sistema educativo deba estar al servicio de la población en toda circunstancia, significando por lo tanto, que todos los ciudadanos/as dispongan de las mismas oportunidades de actualización y de reentrenamiento o de reciclaje a lo largo de su vida, independientemente de su grado de escolaridad. Ésto exige que los programas orientados bajo este criterio se refieran también a la educación de adultos e incluyan a las poblaciones que hayan entrado en lo que actualmente se denomina la tercera edad.¹⁸

Otro factor importante a tener en cuenta es la educación abierta. Tradicionalmente el

¹⁸ Op.Cit. Pág. 222.

sistema escolar ha tendido hacia los espacios cerrados, favoreciendo este sistema la deserción escolar e incrementando el número de personas desadaptadas dentro de su propia sociedad, logrando el privilegio de unos pocos en el contexto de grandes mayorías que tienden a comportarse como masas y no como individuos, que es lo contrario de lo que se pretende con un sistema educativo. La sociedad de masas es típicamente el resultado más fehaciente de un sistema educativo cerrado. Por lo contrario un sistema de educación abierto es el primer elemento de una sociedad democrática puesto que permite a la persona progresar a su propio ritmo y de acuerdo con sus circunstancias, dando libertad de llegar hasta donde cada uno quiera o tenga sus propias metas y le facilita la reincorporación y la orientación continua de su proceso educativo. En este proceso se cambia la excesiva profesionalización por una educación que sin desestimar la necesaria especialización, mantiene abiertas las puertas de entrada y salida para el reciclaje, estrategias y funciones que son una de las características del mundo contemporáneo, siendo más flexible y de mayores perspectivas de ubicación social, permitiendo a los miembros de una sociedad superar el inmovilismo y la inadecuación resultantes de una concepción cerrada del sistema de profesionalización.

3.3.5.. Programas de educación ciudadana.

Un factor fundamental del progreso social le constituye la solidez y amplitud de los valores ciudadanos, normalmente la formación en este campo ha quedado relegada a los primeros años de la educación básica, edad en la cual no es perceptible la importancia de muchos de los valores ciudadanos o cívicos. Por esto, se hace necesario la programación permanente dirigida a todos los públicos, sobre áreas tales como civismo y participación

comunitaria, cuidado de los recursos naturales y el medio ambiente y estrategias especiales de educación dirigidas a los adultos analfabetos/as para su alfabetización y formación básica. Naturalmente la problemática de la educación descrita se refiere al conjunto de la población latinoamericana y las soluciones importan tanto al sistema tradicional de la educación como al conjunto de entidades y programas que al margen de dicho sistema desarrollan tareas parciales de complementación, en aspectos específicos de la educación y generalmente para poblaciones restringidas social, local o regionalmente, hay que consolidar los valores, las disciplinas sociales, la opinión pública y la motivación que hagan propicia una vinculación real, dinámica y responsable de la población. Fortalecer un orgullo nacional constructivo y un clima apropiado para el ejercicio de la libertad ciudadana el cual, deberá reflejarse en una decisión de participar activamente y de asumir las responsabilidades que corresponden a los integrantes de una democracia, hay que insistir en los valores de la convivencia y el comportamiento social, haciendo énfasis en el correcto uso de los servicios públicos y comunales.¹⁹

Una de las características más significativas de los cambios ocurridos en América Latina durante los últimos años ha sido la explosión de los medios de comunicación social. Algunas de las investigaciones han tomado como indicador seguro y significativo de la pobreza absoluta del latinoamericano a finales de este siglo, el hecho de que no posea ni siquiera una radio. De tal forma que se ha generalizado la invasión electrónica y la revolución del transistor entre las grandes masas del continente, pasando éste a ser uno de los medios de comunicación más popular junto con los periódicos y la televisión.

¹⁹ Op. Cit Pág.222

Los cambios inducidos por estos medios, tocan casi todos los elementos de la estructura social del continente, afectando principalmente al mundo de los valores sociales y culturales.

Los medios han significado una manera nueva de ver la religión, de hacer política, de conocer a los líderes tanto nacionales como internacionales, de entender el país, de exaltar los valores propios, de utilizar el tiempo libre, de propiciar el ocio, de despertar el nacionalismo, de ver la naturaleza y de comprender la ciencia y la tecnología. Pero principalmente los medios han sido los grandes creadores de expectativas, dan a la sociedad moderna su característica de temporalidad y cambio permanente, paradójicamente pareciera que dentro de una sociedad de masas, el cambio fuera continuo. Una de las funciones de los medios ha sido la información. Ésta es la tarea que normalmente se cumple con los noticieros de radio y televisión manteniendo un buen nivel de información en forma global y permanente, los medios también influyen en la formación de la conciencia colectiva y social, así como los eficientes difusores de las tendencias y de las modas. Los medios acercan la vida deportiva como un cotidiano medio de competición; crean y destruyen ídolos; hacen palpitante la realidad cotidiana a través de las novelas en radio y televisión, retrotraen la historia y la convierten en noticia de actualidad, crean una imagen del mundo y de la naturaleza e introducen en la intimidad del hogar, sitios, lugares, acontecimientos, héroes, personas, paisajes inusitados, vida silvestre, adelantos científicos, momentos políticos, avances tecnológicos que amplían la visión del mundo y al mismo tiempo la fraccionan a términos manejables y comprensibles.

Presentan así mismo fenómenos, teorías y situaciones abstrusas, misteriosas e inusitadas, a un universo de receptores que carece de experiencia para enfrentarse a estas

nuevas formas de comunicación, la saturación de mensajes así transmitidos produce el llamado efecto de embotamiento, en el cual es imposible establecer separación entre la ficción y la realidad. Los medios son los grandes transmisores de modelos de vida: muestran como se puede vivir en formas diferentes. Señalan la existencia de valores, comportamientos, culturas y actitudes diversas. Hacen que la visión del mundo sea pluralista y extensa y no se agote en el estrecho marco de la rutina y la monotonía. Crean expectativas, que en muchos casos no se pueden cumplir y definen metas sociales nuevas que se esperan alcanzar.

La creación y difusión de los medios en Latinoamérica ha seguido el influjo y las etapas cumplidas en los países industrializados. La historia del periodismo data de la colonia, cuando circularon gacetas, algunas periódicas, otras esporádicas, que además de informar principalmente cuestiones económicas y científicas sirvieron como canales de comunicación para la gestión de los movimientos independentistas y para la creación de la opinión pública, es inmensa la contribución de la prensa en apoyo a los partidos políticos y también en lo que respecta a la difusión de los valores propios de los diferentes países. Ha jugado un valor decisivo en el afianzamiento de los nacionalismos.

La radio ha sido desde su aparición el medio de mayor difusión. Corresponde a la modalidad oral propios de la cultura del continente. Es portadora de noticias e informaciones. Incita la imaginación de los oyentes con las novelas dramatizadas en las cuales cada escucha se identifica con los personajes y con el desarrollo de los amores, odios y pasiones que encarna cada actor. Es la gran difusora de la música autóctona y de moda y ha influido grandemente en la creación artística y en la propagación e intercambio de los ritmos folklóricos del continente. Es un medio de difusión de cultura y se ha utilizado

incipientemente como elemento educativo en la transmisión de programas de educación formal y no formal. La radio moviliza las comunidades, ayuda a la promoción y ejecución de campañas de mejoramiento, propicia las agrupaciones comunitarias, es medio de comunicación por excelencia para los cambios sociales de todo orden, bien sean políticos, religiosos, cívicos o comunitarios. Es la gran transmisora y difusora de los deportes, campo en el cual ha masificado estas actividades. Se convierte en una inseparable compañía durante todas las horas del día, forma parte del ambiente.

La radio se plantea como un insustituible recurso de comunicación, que aprovechado adecuadamente da grandes resultados pedagógicos.

La televisión, al igual que la radio y la prensa se ha convertido en otro de los elementos de comunicación importantes, sirviendo para informar, distraer, recrear y educar, su difusión como medio ha estado vinculada con el desarrollo de los sistemas de comunicación.

De gran aceptación especialmente en las urbes metropolitanas, llegando a lugares aislados del continente en la medida en que el fluido eléctrico lo ha permitido. Sus contenidos y programas reflejan el mundo de valores propios de las ciudades. Un porcentaje variable pero muy alto lo constituyen programas realizados en los países industrializados, por lo que se puede afirmar que ha sido uno de los grandes difusores de sus valores y de su cultura, esta difusión ha encontrado un medio propicio en la débil estructura económica de los medios de comunicación social que la producción y distribución de programas autóctonos.

Su influencia es enorme en lo relativo a crear la conciencia de mundo, de continente y de país, pues hace vivir la noticia en el mismo lugar en que ocurre y con su imagen y su

presencia física disminuyen la distancia y hacen más cercanas y presentes las necesidades y problemas de todos los miembros de la sociedad.

Modifican los ritmos de vida y los valores en la medida en que se ha introducido, el campesino/a cambia su ritmo de vida afectado por los patrones divulgados por este medio, difundiendo modelos de vida, creando expectativas, dando entretenimiento y haciendo ver la existencia en forma diferente.

El vídeo como otro de los instrumentos que recientemente ha entrado en el mercado, con una difusión acelerada se ha convertido en un medio recreativo artístico, cultural y educativo, con sistema de distribución que lo convierten en otro de los artículos de consumo accesible a las grandes mayorías urbanas.

La producción de cine en Latinoamérica ha estado concentrada en algunos países como México, Brasil y Argentina, llegando a vastos públicos, sin embargo en este campo se repite lo que ha nivel mundial se da con la popularidad de Hollywood y del cine europeo, por lo que este medio de comunicación ocupa un lugar importante, pero no tan significativo en lo relativo a la influencia autóctona, a la comunicación masiva. La afición por el cinematógrafo sigue viva congregando grandes multitudes.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la publicidad de la cual son portadores los medios de comunicación, ha sido la gran dinamizadora de los usos de la comunicación social en América Latina. La primera función es la de incrementar los mercados y hacer que extensos sectores del continente tengan acceso a los adelantos y tecnologías del mundo moderno.

La actividad publicitaria cumple un papel fundamental, favoreciendo el crecimiento económico a la vez que incrementa el aspecto cultural ya que toca los hábitos y costumbres,

patrones de comportamiento, tradiciones, motivaciones y creencias. El efecto más importante a largo plazo es el relativo al cambio de valores y formas de pensar como uno de los factores que permiten a la América Latina que se pueda incorporar en forma real a los avances culturales y tecnológicos.

Los grupos artísticos, el teatro, los títeres, los grupos musicales, las orquestas los centros culturales, los y las artistas, pintores, escultores, grabadores, diseñadores etc. forman también parte de la vida de la región, junto con los denominados pequeños medios o medios alternativos como son; los periódicos murales, los audiovisuales, las revistas etc. que son portadores de ideas, de inquietudes de movimientos, algunas veces innovadores y que en general reflejan los sentimientos, las angustias, las preocupaciones, los ideales y las esperanzas de los hombres y mujeres que pueblan el continente.

Latinoamérica está comunicada e intercomunicada por los medios de comunicación, sin embargo prevalecen las barreras no sólo físicas, sino principalmente políticas y sociales, que hacen tan diferentes y distantes los diversos países que la constituyen.

No se puede olvidar el destacar dentro de esta reseña, que los medios de comunicación han sido utilizados en forma pionera en América Latina en lo que hace referencia a la educación directa de grandes grupos de población, aprovechando en parte la experiencia de los logros obtenidos en otros lugares del mundo. Desde comienzos de la revolución electrónica en América Latina se dieron pasos serios y metodológicamente bien estructurados en la utilización de los medios como complemento del proceso educativo, bien sea dentro de la escuela regular o creando sustitutos a la escuela formal.

Esto planificado también para aquellos lugares distantes y aislados con falta de servicios públicos y donde el estado no tiene casi presencia.

Cuando se habla de educación a través de los medios de comunicación, no se pretende afirmar que la educación ocurra en forma inductiva y automática, ya que como proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos actitudes y valores en forma progresiva y evaluable, y la aplicación de dichos conocimientos y pericias en forma técnica y controlable, requiere por parte del discente la voluntad, el esfuerzo y la disciplina de aprender. Ciertamente dichos comportamientos son más fáciles de cultivar en un contexto escolarizado.

Las experiencias mundiales de la cual fueron pioneras muchas iniciativas Latinoamericanas como la de las Escuelas Radiofónicas, demuestran que también es posible adquirirlas en contextos mediatizados en los cuales se les puede entregar a los medios la función de transmisores de conocimientos, los resultados serán mayores y más objetivos si se cuenta con comunicadores interpersonales y de contextos de interacción grupal, con el empleo y la multiplicación del poder de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías los ordenadores y satélites, es factible que se vuelva realidad el deseo universal de educación para todos.

3.4 El maestro/a y las nuevas tecnologías.

La introducción de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje implica que el maestro/a asuma nuevos roles. Cambiando la figura del maestro/a tradicional como se han cambiado los roles de múltiples profesionales, sin que ésto implique la eliminación de las profesiones como tales. El maestro/a en la época de la informática, deja de ser el único transmisor del conocimiento, para convertirse también, en guía, orientador, motivador e impulsor, funciones que siempre le han pertenecido, los contenidos para los medios no

podrán realizarse sin maestros/as, profesores/as y científicos/as, el maestro/a tiene no sólo que enseñar a los y las estudiantes en el aula, sino que debe aprender las tecnologías educativas necesarias que le permitan diseñar materiales, someterlos a prueba y perfeccionarlos desarrollando sistemas de autoevaluación, vigilancia y control de los procesos de aprendizaje individual, administrar sistemas de evaluación académica en términos amplios y masivos, construir bancos de preguntas, preparar material para el aprendizaje ayudado por el ordenador, utilizar el mismo ordenador tanto en sistemas de enseñanza como en procesos de administración educativa, lograr una mejor utilización del tiempo y los espacios escolares, diseñar, probar y evaluar nuevos currículos educativos con base en procesos individualizados y sectorizados de aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de los alumnos/as y muchas otras innovaciones educativas que multiplican y hacen más operativa la acción del profesional de la educación, es necesario tener en cuenta estas funciones cuando se piense en términos de replanteamiento de políticas educativas que tienen como objetivo el logro del desarrollo del potencial humano, porque a su vez ésto implica un planteamiento diferente de los procesos de selección, formación profesional, capacitación, entrenamiento y actualización de los maestros/as, condición indispensable para que funcionen los nuevos sistemas y que implica cambios muy profundos y decisiones altamente complejas.²⁰

3.5. El sujeto pedagógico social.

Tiene su sustento en el acto de aprendizaje y se apoya en la manera como hace uso de su experiencia. Una acción pasiva en el conocer hace referencia a un acto de aprendizaje sin

²⁰ Op. Cit. Págs. 220-222

sentido para el que aprende y refleja un acto de aprendizaje mecanizado, por el contrario, un acto activo del sujeto en el acto de conocer, requiere de la aplicación de la experiencia como una manera de objetivar el sentido del conocimiento, como una manera de relacionar desde la lógica del sujeto aquello que desea conocer del pasado, presente o futuro y como base o fundamento del interés por aprender en términos de un conocimiento más profundo y verdadero, satisfaciendo el deseo de aprender para posibilitar la comprensión de su acontecer cotidiano. La necesidad de colectivizar el proceso de lo educativo como relación didáctica entre los sujetos que participan de manera activa, permite lograr a través de una búsqueda su propia identidad, tanto como sujetos particulares o como sujetos comunes asumiendo la realidad. El aprendizaje socialmente constituido reconoce necesariamente la presencia de los sujetos desde su situación de particularidad, como sujetos particulares o como comunidad o sociedad considerando que el adulto depende de sí mismo y es autónomo, satisface sus propias necesidades, *“es ser particular y al mismo tiempo ser específico”*²¹ es precisamente en la cuestión de particularidad tanto necesidades y emociones en donde la aplicación de su experiencia da contenido y sentido al acto de conocer, en donde el sentimiento y sus necesidades no son lo particular, sino modos de manifestar la satisfacción de sus necesidades.

Diríamos que el aprendizaje social requiere reconocer al sujeto en una dinámica doble: como sujeto potencial de capacidad para aprender y someter a sus deseos la especificidad del conocer y como sujeto social con capacidad colectiva que puede rebasar fronteras escolares como potencialidad grupal, incidiendo en su organización y participación social en su entorno familiar y comunitario, en procesos de autogestión social más que de

²¹ HELLER, AGNES.(1989): *Historia de la vida cotidiana, aportación a la psicología socialista*. México. Editorial Grijalbo. Pág.39

dependencia, en una actitud de comunicación humana y en una situación de aprendizaje como un acto vivencial y no como acto formal.

En estas condiciones el acto de aprendizaje genera condiciones pedagógicas con un nuevo sentido de lo que sería el acto personal de conocer para su propia comunidad, como vida social de los sujetos y como un acto de confrontación ideológica como tratamiento teórico de la experiencia en el que el proceso se torna hostil y conflictivo difícil del ser individual al ser colectivo, aunque reconociendo que esta etapa es lo más significativo del proceso, por cuanto es aquí el momento revelador de los diferentes niveles de conciencia de los sujetos, posible toma de conciencia, energía creadora y reveladora de la orientación del futuro y perspectivas de cambio de la liberación de los sujetos como acto desalienante.

La manera en que los sujetos se constituyen implica reconocer y considerar los distintos procesos y las condiciones de complejidad que influyen en sus diferentes transformaciones, donde el carácter de lo particular a lo colectivo puede generar la constitución del sujeto social, no como dinámica social del proceso sino en el sentido de privilegiar el análisis del proceso como síntesis de múltiples relaciones y transformaciones que pueden cristalizar en diversos resultados, incluso aquellos que se desarticulan o no llegan a constituirse como sujeto de la acción educativa y de la acción social comunitaria. Consideramos al sujeto pedagógico de la educación de adultos, como expresión particular de lo social, con un saber propio en el que está presente la acción del conocer como mediación de poder y de lucha entre lo estructurado y el sistema educativo contenido en los libros de texto y el discurso del educador/a. El sujeto se expresa como autónomo particular y social expresando acciones de confrontación y de supervivencia en su constante disputa por los recursos culturales en donde de una u otra forma acumula un vasto y complejo proceso de producción de

experiencias y desde donde y en condiciones diferentes se podrían explicar los dinamismos sociales y educativos que en el campo de lo histórico se darían como conjeturas y como hábitos de relación multidimensional, que difícilmente convergen en los pequeños espacios a espacios locales ahí en donde se entrecruzan realidades heterogéneas, difusas y en medida impredecible, donde lo necesario y lo causal coexisten y se articulan²², la constitución de los sujetos no puede comprenderse sin entender la doble acción: como producto a la vez que como productores de su realidad socio-histórica. Los educandos no solo son objeto de análisis, objeto del proceso educativo y del proceso de aprendizaje, sino potencialidad misma de esa realidad en su acción conocedora, en la satisfacción inmediata de sus necesidades que se expresan influenciadas por su campo de cultura local. A estas alturas de este breve análisis nos podemos preguntar ¿cómo podríamos sustentar la acción pedagógica de la educación de adultos y el acto del aprendizaje en la constitución de los sujetos?. Tendríamos lo siguiente: la particularidad social, que sería la capacidad de sí mismo para vivir su cotidianidad y para manipular experiencias, satisface sus propias necesidades como individuo concreto que actúa en situaciones concretas con una determinada ética emitiendo juicios de valor.

La constitución de la subjetividad colectiva: capacidad del sujeto por generar cierta autonomía y dar paso a su experiencia para confrontarse con lo ya dado, con lo preestablecido y libertad para elegir nuevas realidades basadas en la experimentación del conocimiento.

Lo colectivo: potencialidad de lo grupal, como fuerza desde donde se genera el aprendizaje social, fuerza de identidad que puede perfilar un horizonte común y compartido.

²² ZELMAN, HUGO Y GUADALUPE VALENCIA.(1990): *Sujetos sociales, una propuesta de análisis*. Documento mimeografiado. México. Pág. 130

La necesidad: sustento más elemental de articulación entre lo objetivo como lo concreto y la carencia, como expresión objetiva de la marginalidad y la pobreza y las estrategias que crea para buscar soluciones.

La experiencia: la posibilidad de crear y transformar la realidad, transformación de lo deseable en posible y de las propuestas de las distintas estrategias para abordar el campo del aprendizaje más que de enseñanza en el plano de la educación de adultos.

La motivación: el interés, el gusto, el deseo de aprender por el adulto, se considera como una manera latente desde donde se expresan las necesidades como potencial subjetivo que es determinado por las condiciones de comunicación social familiar o comunitaria y el dinamismo para satisfacer necesidades y expectativas.

Lo cotidiano: Se expresa como un saber hacer y como un saber utilitario, se convierte al igual que la experiencia en el elemento pedagógico desde donde el adulto se confronta con el conocimiento estructurado en situaciones particulares, y sociales.

Autonomía: El grado de independencia que los sujetos son capaces de mantener y que se expresa como una resistencia al sometimiento total del poder hegemónico. Es un intento de fuerza por imponer su propio poder y su determinación en el acto de conocer y donde se genera el conflicto pedagógico en las relaciones internas del aprendizaje.

Finalmente y a partir de lo anteriormente expuesto se podría explicar que el sujeto social pedagógico se constituye a partir de que puede ser capaz de generar su propia voluntad y tenga una capacidad colectiva, que le permita no solo confrontar la imposición de realidad que conlleva el conocimiento formal y que genere nuevas realidades, lo cual hace que sea entendido como el elemento que contiene lo colectivo y potencia las nuevas posibilidades de la historia educativa como propia, vivida y protagonizada en sus propios espacios.

Se reconoce al adulto como sujeto social pedagógico cuando reconocemos que en el adulto existen conocimientos con los cuales vive su cotidianidad particular y social, es un ser concreto, con problemas y necesidades, intereses y expectativas, convive con un mundo particular de relaciones sociales desde donde y su condición de cultura y como clase marginal lucha por sobrevivir en un ambiente hostil realizando su desarrollo social por tanto reconocemos al adulto como un sujeto con historia.

4.

La educación de adultos en Colombia.

Los dirigentes de América Latina se han reunido muchas veces para estudiar los problemas de integración económica y política del hemisferio, pero también se hace necesario que este tipo de reuniones se lleven a cabo con mayor frecuencia con la finalidad de analizar una nueva dimensión de la integración americana: la cultura.

Estamos viviendo en una época de enorme estratificación internacional, que se caracteriza por un afán de unir esfuerzos principalmente de orden económico en el ámbito regional, con miras a lograr un mayor grado de preponderancia. A todos nosotros nos son familiares las organizaciones que vienen trabajando en éste sentido: El Mercado Común Europeo, El Mercado Común Centroamericano, La Asociación Latinoamericana de Libre Comercio, etc. también nos es familiar el hecho de que el poderío económico internacional tiene un punto de partida: el avance tecnológico y cultural que se genera a través del sistema educativo. Sólo que los países en vía de desarrollo necesitan buscar en otras latitudes una serie de conocimientos y de habilidades que aún no han podido desarrollar.

De ahí que desde tiempos inmemoriales haya existido el intercambio de personas, con fines educativos, como un programa indispensable, primero para fomentar las múltiples

relaciones entre las diferentes naciones y hoy en día básico para acelerar el desarrollo económico, social y político.

Si enfocamos los problemas del desarrollo de la educación en su doble objetivo de satisfacer la demanda de personal capacitado en todos los niveles para el desarrollo económico y de armar al hombre del instrumento cultural que necesita para atravesar la etapa histórica que vive, encontraremos que la educación comprende una variedad muy grande de formas y niveles de proporcionar conocimiento, hábitos y cualidades, que casi toda las actividades son un adiestramiento, que toda circunstancia de la vida deja una enseñanza y que sería muy difícil pretender abarcar en una clasificación en todas las formas de educación. Tendremos sin embargo que abarcar una clasificación simplista. En primer lugar, en todo programa de Desarrollo Educativo tiene que considerarse la Educación Fundamental, en la que se comprende la Educación del Niño/a y la del Adulto/a. El propósito de esta educación es armar al individuo de los medios de comunicación con el mundo en que vive para integrarse plenamente en él. Esta etapa debe cubrir la enseñanza del lenguaje y de los números y educación de los sentidos. Tradicionalmente el estado es el que ha asumido íntegramente la responsabilidad de cubrir este nivel estableciendo la gratuidad y obligatoriedad de la instrucción fundamental.

La siguiente etapa puede denominarse la Educación para el Desarrollo y comprende Educación Técnica, Educación Normal, Educación Superior, Alta Especialización y Formación de docentes en todos los niveles.

En toda Latinoamérica, la preocupación de los gobiernos ha sido la de incrementar el índice educativo en todos los campos, en Colombia se trazaron políticas educativas para la educación de adultos, concertadas en una ley general de educación, aplicable a todo el

estado y definiendo la educación de adultos como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que desean suplir y complementar su formación, o validar sus estudios. El gobierno Colombiano consciente de la necesidad de impulsar el desarrollo social y seguro de que *“un cambio no se puede lograr si no lo hay en las mentes y en las voluntades y que no habrá desarrollo sin hombres desarrollados”*²³ se concede especial prioridad a la educación, en general, y en particular, a la educación de adultos.

La persona liberada por la educación, debe ser artífice del desarrollo y participante activo y consciente en los programas que respondan a fines colectivos. Enfocada así la educación, constituye una necesidad prioritaria dentro de la sociedad contemporánea. De acuerdo con lo anterior el gobierno colombiano a través del Ministerio de Educación, organiza, orienta y supervisa los programas intensivos de educación primaria funcional para adultos, impulsa el servicio social del estudiante de educación media, auspicia actividades de voluntarios/as y asesora programas de capacitación de la empresa privada, así como también apoya las escuelas rurales de adultos, la formación de líderes comunitarios y la educación en centros culturales de las juntas de acción comunal y vecinal.

El sistema educativo facilitará su desarrollo mediante niveles, modalidades y programas integrados y articulados que den a los individuos oportunidad de elegir la clase de educación que corresponda a sus intereses y aptitudes y le permita progresar en ella. La nueva estructura propuesta comprende los siguientes tipos de educación: Educación General, Educación Especial, Educación de Adultos, Educación Continuada.

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *La educación de adultos en Colombia*. Edit imprenta Nacional. Bogotá 1982. Pág.42-56

Mencionamos aquí, solo lo que se refiere a la educación de adultos por ser éste un trabajo de investigación referido a ella.

Por fusiones propias, al Ministerio de Educación Nacional corresponde, orientar y supervisar todos los programas de educación de adultos realizados por instituciones oficiales y privadas.

4.1 Objetivos generales de la Educación de Adultos en Colombia.

Los objetivos generales de la Educación de Adultos contemplados en el Estatuto General de la Educación Colombiana son:

- 1.- Ayudar a las personas a comprender sus problemas, descubrir los recursos de los que disponen, y acometer su solución en forma cooperativa, desarrollando así el sentido de solidaridad y responsabilidad social.
- 2.- Facilitar a los individuos la adquisición de conocimientos y técnicas en forma asegurada.
- 3.- Educar a los adultos, mediante servicios permanentes y coordinados con los de bienestar social.
- 4.- Lograr la integración de las comunidades indígenas al proceso del desarrollo económico del país.
- 5.- Fomentar el empleo del tiempo libre y hallar formas de recreación que sean expresión de la propia personalidad.
- 6- El estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia, presencial y semipresencial para los adultos.

4.1.1 Objetivos específicos.

Son objetivos específicos de la educación de adultos:

- a.- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos.
- b.- Erradicar el analfabetismo.
- c.- Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación.
- d.- Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política social y comunitaria.
- e.- El estado ofrecerá a los adultos la posibilidad de validar, entendiendo por validación hacer dos cursos en un mismo año.
- f.- La educación básica o media y facilitará su ingreso a la educación superior, de acuerdo a los requisitos establecidos con la ley.
- g.- Las instituciones educativas autorizadas podrán reconocer y validar los conocimientos, experiencias y prácticas de los adultos, sin la exigencia de haber cursado determinado grado de escolaridad formal, o los programas de educación formal de artes y oficios de que se trate, también cumpliendo los requisitos que para tal fin establezca el Gobierno Nacional, y con sujeción a las normas que modifiquen o sustituyan esta ley.

4.1.2. Programas de educación formal y no formal para adultos

Los establecimientos educativos de acuerdo con su proyecto educativo institucional, podrán ofrecer programas sem-ipresenciales de educación formal o de educación no formal de carácter especial, en jornada nocturna dirigidos a personas adultas con propósitos laborales, programas que serán reglamentados por el gobierno Nacional así mismo a través del Ministerio de Educación Nacional fomentará programas no formales de educación de adultos, en coordinación con diferentes entidades estatales y privadas en particular los dirigidos al sector rural y a las zonas marginadas o de difícil acceso.

El gobierno nacional y las entidades territoriales fomentan la educación para grupos sociales con carencias y necesidades de formación básica, de conformidad con lo establecido en los decretos que para tal fin fueron creados. Lo harán con recursos de sus respectivos presupuestos y a través de contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad.

4.1.3. Estrategias aplicables a la educación de adultos.

Para lograr los objetivos propuestos, el Ministerio de Educación Nacional a través de su división de Educación de Adultos dispone de un Plan Quinquenal, en el cual se fija la política de la educación de adultos en Colombia. El objetivo del plan es establecer un servicio de educación continuada y permanente dirigido especialmente a los jóvenes y adultos.

Asegurar la continuidad de la educación para adultos mediante el servicio de capacitación y extensión educativa.

La división de Educación de Adultos recomienda los métodos compuestos adoptados y modificados para la enseñanza de adultos, principalmente en los ciclos iniciales de lectura y escritura. Se considera que la alfabetización funcional es un aspecto dentro de cualquier programa de desarrollo, tomando al hombre como sujeto de su propia educación.

Aplicación y desarrollo de los programas a nivel seccional a través de las oficinas coordinadoras de Educación de Adultos que existen en cada uno de los departamentos y en el distrito capital de Santa Fé de Bogotá.²⁴

4.2 El papel de la educación de adultos en el marco de la educación permanente.

La división de educación de adultos, dentro del marco de la educación permanente, desarrolla los siguientes programas:

Alfabetización Funcional; su objetivo es el de impartir la enseñanza correspondiente a los dos primeros ciclos de educación primaria funcional, lo cual se considera como una primera fase de la educación primaria de adultos. Aquellos que cursan los dos primeros ciclos son considerados como personas alfabetizadas.

Educación Primaria Funcional. Comprende los cinco ciclos de educación primaria establecidos por decreto, emitido en el año de 1970, se lleva a cabo en los centros de Educación de Adultos, en los dos años de funcionamiento del programa se ha atendido en los

²⁴ REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. No. 4. (1994) Bogotá. Pags. 11-13

centros un total 324.105 personas mayores de 14 años, así, en 1970, 88.819 de las cuales el 54.6% cursaron primero y segundo ciclos que el Ministerio considera como alfabetización funcional. En 1971, ascendió la matrícula a 235.286 adultos, correspondiendo el 51.6% al primero y segundo ciclos. El incremento de la matrícula en los dos años llegó a 164.9%. Por los resultados se puede apreciar el incremento de adultos que acogen este tipo de programas y la efectividad de los mismos con unos resultados que cada vez se incrementan.

4.2.1. Capacitación técnico-profesional.

Se entiende por capacitación técnico-profesional lo relacionado con la preparación de los educadores/as de adultos y promotores de desarrollo en técnicas de educación, educación primaria funcional, extensión educativa, integración y desarrollo de la comunidad.²⁵

Esta capacitación se hace mediante seminarios, cursos intensivos y proyectos de comunidad. Los seminarios tienen como objetivo divulgar la política de Educación de Adultos que adelanta el Ministerio, dar orientaciones metodológicas con relación en la enseñanza de los adultos, efectuar evaluaciones sobre los diversos programas e introducir nuevas técnicas de trabajo que estén más acordes con los avances científicos y tecnológicos. Los cursos están destinados a preparar específicamente en técnicas sobre: Alfabetización y Educación Primaria Funcional, técnicas metodológicas sobre el contenido de los programas, integración y desarrollo de la comunidad, organización de centros de Educación de Adultos, Salas Populares de Lectura, Educación en Población, Recreación, Supervisión y Evaluación Educativa.

²⁵ LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN COLOMBIA.(1982): Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. Pág.83.

Durante los años 1970 a 1980 se efectuaron a escala nacional 70 cursos, con un promedio de 64 asistentes por curso. Participaron rectores de institutos oficiales o del estado y privados, profesores de educación media, maestros de primaria, profesores de las cárceles, educadores de adultos, alumnos de 5° y 6° grado de educación media, o de enseñanza general básica, dirigentes de empresas privadas, representantes de las Fuerzas Armadas y líderes cívico-sociales.

Los proyectos de la comunidad forman parte de los programas del Ciclo Profesional Normalista, equivalente a la formación del profesorado, con un total de 92 horas. El propósito es desarrollar la sensibilidad social de los alumnos que los capacite para trabajar en beneficio de la comunidad y propender por el mejoramiento integral de ésta.

4.2.2. Extensión educativa y cultural.

La educación de adultos no solo debe propender por la alfabetización y la educación primaria o básica, si no que además contempla la capacitación técnica y la extensión de la cultura. Con este criterio el Ministerio de Educación Nacional ha venido estructurando los planes y programas para, 6°, 7°, 8°, y 9°, ciclos de educación básica.

Como programas de extensión cultural, el Ministerio de Educación aprovechando los medios modernos de comunicación, prepara una serie radio-televisada sobre diferentes aspectos de la cultura colombiana que hacen referencia a las características étnicas, históricas, culturales y sociales de los grupos humanos de las diferentes regiones del país.

4.2.3. Servicio social del estudiantado.

El gobierno Colombiano por decreto, obliga a todos los/las estudiantes que terminan la secundaria, equivalentes al COU, a cumplir 72 horas de educación de adultos y desarrollo a la comunidad. Sin este requisito el título no puede ser registrado oficialmente. La División de Educación de Adultos orienta el cumplimiento de este decreto y las oficinas coordinadoras regionales controlan su aplicación.

Dentro del plan de Educación de Adultos, se contempla la promoción y programación de Salas Populares de Lectura cuyos objetivos entre otros son los de adquirir, difundir y distribuir el saber humano a la población. Servir de agencia educativa en la comunidad y eficientemente a un programa de alfabetización dentro del campo de la educación funcional. Ser un medio propicio para fomentar la educación permanente, la responsabilidad de las salas de lectura que se le asignan a la comunidad, a las juntas de acción civil, o, a las juntas de acción comunal.

5.

La educación artística de adultos en América latina.

La revisión bibliográfica y hemerográfica muestran la escasez de trabajos sobre el tema. Existen periodos enteros sobre los cuales solamente aparecen referencias indirectas en trabajos de historia general y ningún texto de la educación incluye a la mayor parte de las experiencias realizadas.

La revisión histórica de las diversas concepciones que han predominado en la educación de adultos hace ver la dificultad, por no decir imposibilidad de adoptar una definición que las englobe a todas, el problema es aún mayor si se considera la variedad de procesos educativos implicados en la educación de adultos: alfabetización, educación básica, desarrollo de la comunidad, capacitación para el trabajo, concienciación, educación para la organización, etc. y la heterogeneidad de los grupos destinatarios.

Ante esta dificultad es común seguir utilizando la expresión educación no formal de adultos, para referirnos al conjunto de estas acciones educativas, pese a lo insatisfactorio de la expresión. La educación no formal fue definida por Coonbs y Ahmed como, una actividad educacional organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema formal, para proporcionar tipos selectos de aprendizaje a subgrupos particulares en la población, tanto adultos como niños. No obstante esta definición intenta superar la limitación de definir por

exclusión (no formal) aportando algunas connotaciones positivas, es evidente que la realidad de la educación de adultos latinoamericana requiere una definición que la caracterice mejor. Tan insatisfactoria es la connotación de “no formal” que los representantes de la educación popular suelen ver un antagonismo entre la “educación no formal de adultos” y la que ellos postulan, entendiendo la primera como necesariamente integracionista y la segunda como liberadora.

Existen movimientos de primordial valor de los cuales no quedan huellas en esos textos²⁶ hacemos también referencia a un material cuyas reflexiones aquí presentadas tiene sustento a partir del trabajo pedagógico que se han venido realizando en misiones culturales y centro de educación básicas para adultos del estado de México y en los debates académicos e informes publicados por la UNESCO.

La revisión documental nos muestra la gran dispersión de materiales como folletos, cartillas, discursos, y relatos de experiencias que abundan donde pueden encontrarse datos sobre experiencias de educación de adultos de sectores populares iniciados por distintos organismos de cada comunidad. Haremos una reseña testimonial de personas que participaron como organizadores, maestros/as, alumnos/as, padres, madres y organizaciones tanto civiles como del estado, donde se encuentra la mayor parte de la información sobre la educación de adultos de los últimos cuarenta años.

La historia de la educación que se enseña en la mayor parte de las escuelas y universidades latinoamericanas excepcionalmente incluye la educación de los adultos en sectores populares y está ausente aquel aspecto que se refiere a las experiencias realizadas

²⁶ Op. Cit. Pág. 77

desde el punto de vista de cambio social. Debemos distinguir entre educación de adultos y educación popular.

En América latina existen programas de educación de adultos de los sectores populares realizados por grupos sociales tanto de nacionales como internacionales con motivaciones contrarias a las demandas de los trabajadores pretendiendo atacar sus culturas y someterlos ideológicamente.²⁷ el adulto es tomado como un objeto pasivo en el cual recae la acción del educador/a, depositario del saber.

Existen numerosas experiencias y propuestas, programas llevados a cabo por los propios sectores populares y sus organismos representativos como son: sindicatos, grupos militares de alfabetización, grupos escolares de bachilleres de alfabetización campesina, sociedades de fomento, grupos de la comunidad, grupos de juntas de acción comunal, grupos políticos y eventualmente el estado, también grupos de laicos, religiosos como misiones, en este caso encontramos una gran variedad en cuanto al lugar político-pedagógico que le cabe al sujeto educando y a los modelos académicos y de enseñanza aprendizaje implementados, a este tipo de educación de adultos se le denomina popular²⁸, el termino de educación popular también es aplicado a la educación no formal, ésta se referirá en su sentido más extenso a la posición ideológica pedagógica y no a la modalidad educativa.

Los sectores sociales (clase y otras formas de agrupación) atendidos por la educación tienen leves variaciones en los distintos períodos históricos destacándose hasta ahora experiencias con obreros industriales, pequeña burguesía urbana, comunidades indígenas, campesinos/as, desocupados/as o en paro, discapacitados/as, inmigrantes externos/as e internos/as, exiliados/as, mujeres, hombres y otros grupos.

²⁷ Op. Cit. Pág. 78

²⁸ Op. Cit. Pág. 78

Si se pudiera anticipar el panorama del arte y la cultura en Latinoamérica para el año 2010 de seguir el actual modelo de desarrollo, tendríamos que asegurarnos que para esa fecha habrá desaparecido la mayor parte de las culturas indígenas y las manifestaciones de las culturas populares y con ellas las tradiciones, costumbres, artesanías, valores y usos sociales; que se consumirán diariamente millones de cómics de procedencia nacional y norteamericana, que veremos cientos de programas de televisión también en su mayoría de origen norteamericano, que existirá muy poco la creación artística e intelectual, que importarán no sólo científicos, técnicos, intelectuales, artistas, músicos, orquestas, obras de arte, cine, radio, programas de televisión, que existirá un absoluto desprecio con lo nacional por parte de una mayoría de los habitantes que aspirarán a comportarse según los patrones de consumo que difundan los medios masivos de comunicación afectándonos en nuestra propia conciencia histórica.

En síntesis, de no defender nuestra identidad cultural dejaremos de ser nosotros para transformarnos en sujetos del consumo internacional al que se nos insista a través de los medios masivos de comunicación, configurando nuestra vida económica, política, social y cultural. Por otra parte una de las aspiraciones de todos los habitantes de los países latinoamericanos es que la sociedad brinde bienestar a todos sus miembros, buscando desarrollar en forma equilibrada su riqueza material, cultural y lograr la distribución equitativa de las oportunidades a participar en esa riqueza.

En esta aspiración se debe replantear y revalorizar el papel que la educación, el arte y la cultura tienen en el logro de la misma, porque parece ser que en la actualidad predomina la tendencia a dar mayor importancia a la producción de bienes económicos por considerarse

que éstos por sí mismos permitirán a la población tener un mejor nivel de vida, dejando de lado los bienes culturales que son los que permiten afirmar la identidad de nuestros pueblos.

Tal parece ser que actualmente la educación busca ante todo la adaptación de niños/as, adolescentes y adultos a las condiciones ya existentes en el país, busca su mejor preparación con miras a las tareas que deben realizarse en la sociedad actual. Hoy se nos plantea la inquietud de cómo preparar a la persona para participar en una sociedad que se nos presenta en un futuro inmediato como ya planificada en su desarrollo político, económico y social en la que los patrones de conducta ya están predeterminados y firmemente apoyados por los medios masivos de comunicación social.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que hoy más que nunca se evidencia la necesidad de una reordenación en el desarrollo de nuestra sociedad latinoamericana, en la vida artística y cultural, en lo individual y lo social, para promover el desarrollo pleno de la personalidad, de las facultades intelectuales del hombre de su creatividad, sensibilidad y juicio crítico. De esta reordenación dependerá la concepción que se tenga de la cultura. En este aspecto se distinguen dos posiciones esenciales y antagónicas, para una cultura es predominante un patrimonio, el producto de la actividad intelectual y artística de las generaciones precedentes, y en particular de individuos excepcionales o con capacidades especiales. El problema a resolver, entonces es la conservación, transmisión de este acervo cultural. De acuerdo con esta concepción hay que lograr una distribución más equitativa de la herencia cultural

Para otros la cultura es un proceso permanente de producción intelectual y artística, y en consecuencia lo que interesa es ejercer el derecho de hacer la cultura o poder participar activamente en dicho proceso; lo importante es la capacidad del individuo o del grupo social

para desarrollar sus potencialidades creadoras, organizar su propia experiencia y contrastarla con la de los demás.

Los bienes culturales pertenecen a quienes cuentan con los medios para asimilarlos, para disfrutar de una obra musical o plástica es necesario poseer los códigos, el entrenamiento o la educación intelectual y sensible para poder descifrarlas o entenderlas.

Recientemente un equipo de investigadores/as, definió y agrupó en tres las definiciones de cultura de entre un grupo de más de doscientas.²⁹ La primera se refiere a las bellas artes, la segunda abarca la mayoría de las actividades humanas que no consisten simplemente en las necesidades primarias, se habla de cultura artística (música, danza, artes plásticas y teatro); cultura étnica (artesanía, antropología, arqueología e historia); cultura de comunicación social (periódicos, radio, televisión y cine), cultura recreativa (deportes); cultura de educación no formal; cultura social (asociaciones civiles y gubernamentales de carácter voluntario), el tercer tipo de definición se refiere a la cultura como un estilo de vida e incluye la actividad imaginaria de la sociedad y sus aspectos creativos (inventos, ideas, costumbres, valores, tradiciones, creencias) desde otra perspectiva se define la cultura con términos de opuestos, una de estas oposiciones es el término cultura contra civilización, es una oposición idealista, según la cual la cultura es entendida como información, erudición, refinamiento, y abarcaría el perfeccionamiento moral, intelectual y estético; mientras que la civilización comprendería las actividades técnicas y económicas necesarias para la subsistencia, los bienes y el avance material de la sociedad, que no contribuyen a la significación y perfeccionamiento de la persona. Al oponer la cultura frente a la

²⁹ GARZA ALEJANDRO LUIS.(1982): *Latinoamérica, Anuarios*. Universidad Autónoma de México, Pág.147

Civilización no se ha hecho más que repetir la oposición entre lo material y lo espiritual. Los hechos culturales son tratados como si fueran fenómenos puros, desconectados de su base material. Para ubicarlos como una dimensión del desarrollo integral de una sociedad es necesario considerar los elementos que serían esenciales para una política cultural.

1.- La política entendida como un proceso social de producción simbólica, abarcando toda la diversidad de formas y contenidos independientemente de su orientación y grado de complejidad.

2.- El reconocimiento de una pluralidad de culturas, implica respetar el derecho de todo individuo y todo grupo a mantener sus tradiciones culturales originales; pero además crear las condiciones propicias para que las diversas culturas se desarrollen en forma autónoma y se manifiesten a plenitud.

El pluriculturalismo, o pluralismo cultural, es la única política compatible con la democracia política, ya que la esencia de ambas es la diversidad y la libertad de elección.

3.- La auto gestión de los grupos como condición para impulsar el desarrollo cultural depende de su capacidad de analizar críticamente lo que es mejor para ellos. Esto significa tomar conciencia de la penetración unidireccional de una cultura hegemónica por los medios de difusión masiva y afirmar la identidad cultural. Ésta afirmación es el resultado de la participación activa en la vida cultural de la comunidad.

4.- La generación de alternativas también es importante para que amplios sectores de la población participen activamente en la vida cultural, si se pretende lograr la transformación de la sociedad actual, enajenada, y consumista, en una sociedad comunitaria, más justa, más sana, más congruente con las verdaderas necesidades humanas. Por ello una política cultural no puede dissociarse de una política educativa y de una política económica y de bienestar

social. Esto significa que la participación cultural no solamente queda configurada por factores específicos: el público, el tiempo libre, la educación y tecnología, sino también por factores económicos, políticos y culturales muy generales.

5.- El desarrollo de la capacidad de juicio crítico y de imaginación de los individuos es fundamental en un proceso de cambio social; sin embargo el desarrollo de la imaginación y la creatividad no ha recibido la atención que éste requiere. Las formas de estimular y desarrollar la imaginación y la creatividad popular han estado excluidas de la educación y por el contrario, la sensibilidad, la creatividad, y la imaginación se ven influidas, estimuladas o deformadas en la calle, en la vida cotidiana, en un universo de imágenes visuales o sonoras unidas a ciertos mensajes, todo integrado.³⁰

Por lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta que la educación no es una actividad que pueda resolver la problemática social en forma aislada, es necesario acompañarla de acciones conjuntas dentro de otras áreas de la temática social, aprovechando el esfuerzo de los institutos y facultades de bellas artes que han venido trabajando en la configuración de un sistema de educación artística, que además de formar profesionales en las diversas disciplinas artísticas permita que una de las áreas más significativas de la actividad cultural, la actividad artística, sea asequible a capas sociales cada vez más amplias. Promoviendo no sólo la educación artística formal, sino también la educación artística no formal, entendiendo, por formal la modalidad educativa institucionalizada que abarca desde el nivel de iniciación hasta el nivel profesional de productores y/o ejecutantes en las diversas disciplinas artísticas: danza, artes plásticas, música, o teatro. La población a la que tiende la modalidad de educación artística formal es aquella que tiene claramente

³⁰ LATINOAMERICA.(1982): *Anuarios, Estudios Latinoamericanos*. Edit. Mexicana. Dirección General de Publicaciones. México. Págs 147-150

definido sus intereses vocacionales y ha escogido el arte como su actividad básica, como su único o principal trabajo.

La modalidad de la educación artística no formal, tiene como finalidad complementar el desarrollo de expresión creativa del ser humano, independientemente de ocupación principal, de sus aptitudes, edad y escolaridad, mediante diversas actividades artísticas educativas que le permita enriquecer y complementar su formación.

De esta forma se busca que el disfrute de la riqueza cultural y de las actividades artísticas no sea privilegio de unos cuantos, sino experiencias comunes a las mayorías.

Esto significa que la educación artística no formal tiene una función eminentemente comunitaria, al desarrollar un proceso de sensibilización hacia las diferentes manifestaciones artísticas, con la finalidad de que la población descubra nuevos campos de acción en la práctica cultural y enriquezca su vida cotidiana, ampliando sus posibilidades de convivencia creativa y de participación en la vida social.

Los objetivos de la educación artística no formal que se han propuestos son:

Propiciar el desarrollo de las habilidades necesarias para la expresión artística de los individuos.

Complementar la formación de los individuos con experiencias artístico-educativas.

Promover en la comunidad una mayor preocupación por la calidad de la vida y la preservación de la identidad cultural, mediante el desarrollo de su sensibilidad, creatividad y juicio crítico y el conocimiento del patrimonio cultural.

Ayudar a la formación de un público crítico de las diferentes manifestaciones artísticas.

Ofrecer a la población alternativas de recreación para el aprovechamiento creativo de su tiempo libre.

Detectar y estimular a aquellos estudiantes que demuestran interés y habilidades para el estudio profesional de las disciplinas artísticas, orientándolos y encausándolos a instituciones específicas para su desarrollo.

Promover la formación de grupos artísticos de aficionados.

La tarea esencial de la educación artística es la de estimular y darle herramientas al individuo para que ejercite su juicio y discernimiento sobre el medio natural y cultural en el que vive y motivarlo a no ser solamente un consumidor pasivo de formas de expresión artística sino que tome parte activa en el cuidado y desarrollo de su propio ambiente.

Como consecuencia de todo lo anterior, la meta del desarrollo del potencial humano únicamente se puede lograr si existe la decisión política de reformar las estructuras administrativas y las pautas mismas de funcionamiento de los Ministerios de Educación de cada país. Tarea compleja, ya que implica una función distinta a la que desempeñan actualmente, que es la de centrarse fundamentalmente en la administración del magisterio o sea, en el manejo de las relaciones laborales entre un estado patrón, normalmente angustiado por el crecimiento de las necesidades sociales y las limitaciones presupuestales, y un magisterio ampliamente organizado y en muchos casos profundamente ideologizado, que logra a través de la presión permanente sobre el estado y la sociedad en general, convertir la praxis pedagógica solamente en un evento laboral, que por esa razón pierde todo el significado perdurable y altamente respetable que le corresponde a la misión misma del maestro. Hay que reconocer que el gremio dependiente de los Ministerios de Educación no ha sido tratado en toda su valoración y respeto por las sociedades en lo que se refiere a los aspectos salariales, el reconocimiento de su misión educadora y a los beneficios sociales que merece. Dicha afirmación no oculta lo que se refiere también a la muy escasa actualización

y espíritu de progreso técnico, y a la baja productividad y calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas. Si se tiene en cuenta estos factores se entiende porqué la reticencia al incremento del gasto fiscal en el sector educativo cuando es posible hacerlo, no porque no sea evidente la necesidad de educar a los pueblos, sino porque sobran razones para dudar sobre la ventaja de mantener una relación de costo efectividad tan baja como la que lamentablemente se presenta en algunos establecimientos educativos.

Se puede concluir por lo anteriormente expuesto, que si estos problemas existen y requieren de una atención especial, es necesario además contemplar dentro de una sana reforma administrativa y funcional de los ministerios, los enormes retos planteados por la ampliación del contexto y de las metodologías educativas, en forma tal que los ministerios no centren su atención únicamente sobre el sector formal y escolarizado, sino que exploren con ánimo innovador otras soluciones y encuentren nuevos cauces que puedan incidir fundamental y decididamente en el desarrollo del potencial humano en su múltiple e integrada dimensión. No se trata por lo tanto de propiciar solamente reformas estructurales en los Ministerios, que generalmente son superficiales y se traducen simplemente en reordenamientos de estructuras de poder, pero no en aperturas de nuevas formas y posibilidades educativas. Se pretende hacer de la educación el factor prioritario y permanente de un país, que no esté sujeto a los vaivenes políticos que ocurren con el normal cambio de los gobiernos, aquel que tenga metas serias, claras y permanentes que puedan ser realizadas de forma competente y continuas por un grupo de administradores educativos, de la mayor seriedad profesional y del más alto prestigio social. La máxima equivocación de los gobiernos ha sido la de medir al Ministerio de Educación, únicamente con parámetros políticos y partidistas. Se convierte así, en una dependencia política, la educación es un

proceso que requiere constancia y tiempo y que solo da fruto después de largos y permanentes esfuerzos, la construcción y dotación de infraestructuras de un país se puede programar en períodos y metas a corto y mediano plazo, los Ministerios de Educación son el instrumento de la Constitución y las leyes y el cauce del presupuesto público para la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas de un país, es la empresa más grande e importante de una nación y debe ser tratada como tal. Su gerente debe ser un extraordinario ejecutivo que configure un equipo de trabajo y administración adecuado al cumplimiento de tan importantes objetivos y metas, buscará también las metodologías adecuadas y eficientes, para multiplicar los recursos y elevar la productividad de los procesos educativos. Es también de gran importancia fortalecer la tendencia hacia la formación tecnológica que conduzca a utilizar la fuerza y creatividad, en tareas productivas, es preciso luchar frontalmente en contra del academicismo heredado culturalmente que le disminuye a los títulos técnicos, valor e importancia, abriendo nuevas fronteras de capacitación técnica y profesional, para el inmenso número de jóvenes que se incorporan anualmente al mercado de trabajo.

América Latina no puede acercarse al siglo XXI sin plantearse seriamente una política para el fomento de las ciencias y la tecnología, no se trata de repetir los procesos investigadores que llevaron a las grandes potencias a la cumbre de su dominio tecnológico. Pero mirando hacia la sabiduría y la experiencia de pueblos como los del Asia, Japón, China o las naciones del Sudeste Asiático, que han logrado superar estas distancias tecnológicas, es posible que se encuentren caminos para edificar el propio progreso mediante la pragmática utilización de los avances logrados por las potencias industrializadas.

La mayor parte de la actividad educativa que se viene realizando como prácticas pedagógicas en el campo de la educación de adultos, tiene sustento y significación más en términos de reconocer el acto de enseñar que la acción de aprender, basta con dar una mirada a los textos existentes de uso común y observar algunas de las prácticas que se realizan, para darse cuenta de que no hay mayores progresos, sin avanzar más allá de las formas empleadas con los niños/as, tanto para lo que se puede denominar como aprendizaje escolar, que se imparte y promueve por instituciones oficiales o estatales y privadas, tanto como para el aprendizaje menos formal, no escolar o semi escolarizado. De lo anterior podríamos decir que sobre el aprendizaje del adulto en su aspecto teórico y práctico, se ha hecho poco o casi nada y en especial de la educación artística en adultos. Las pedagogías en las que se han apoyado la educación de adultos para sus prácticas educativas, bajo una perspectiva tal vez más empírica, han formulado una serie de apreciaciones, desde donde se pretende organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los adultos, prestando el mayor interés en reconocer la acción de enseñar, sin que se haya podido profundizar en el campo del aprendizaje y del sujeto que aprende. Se ha adoptado por trasladar mecánicamente los datos de la experiencia y de las didácticas aplicadas en los niveles de primaria y secundaria, por razones diversas en los que los motivos de formación no están ausentes y que da como resultado una deficiente formación teórica, experimentando con niños/as y adolescentes en espacios escolarizados, casi siempre con resultados pobres y muchas confusiones que han afectado especialmente la practica con los adultos, incluso se puede llegar a pensar que este fenómeno es el causante de la mayoría de la deserción y el poco interés que actualmente la población adulta manifiesta cuando es convocada para asistir a los centros educativos, con todo los educadores/as de este nivel se siguen preguntando si los adultos aprenden o dan un

resultado de igual manera que los/as niños/as o los adolescentes. En términos empíricos suelen dar respuestas como que hay algunas diferencias, sin que hasta el momento les hayan encontrado alguna explicación seria. La didáctica como se viene practicando y como se ha entendido fundamentalmente como técnicas de la enseñanza, según Arturo Macías Rosete, se ha cometido muchos errores de donde ha sido demasiado difícil que los educadores logren desprenderse y superar el bloqueo pedagógico que esto implica. Durante mucho tiempo se ha partido del supuesto de que toda enseñanza se debe realizar en función de los métodos tradicionales o modernos apoyados con ciertos pensamientos lógicos como la inducción y la deducción, el análisis y la síntesis etc., sin preocuparse por conocer de que manera influye en éstos la realidad histórico social y la cultura local de los adultos como sujetos a quien este marco de la didáctica induce, deducen y sintetizan, determinados por ciertos niveles de abstracción, casi siempre marcados por los requerimientos más comunes de la didáctica tradicional y para que se realice el acto de enseñar desconociendo casi en su totalidad la realidad histórico social de cada adulto. En las prácticas educativas de la educación de adultos se insiste en seguir enseñando desde esta lógica y los educadores/as se resisten al cambio para investigar y aplicar nuevas alternativas a reconocer otras realidades del adulto simplemente se niega la incorporación de su cultura porque esto significaría enfrentarse al campo de la educación en este nivel y además complejizar su vida profesional frente a los mandatos de la administración institucional y con las reglas establecidas para la certificación, para establecer nuevos cánones sería necesario (aparte de un profundo conocimiento de la problemática) contar con los y las docentes dispuestos a participar en la búsqueda de las raíces de los problemas de sus respectivas soluciones. En este mismo tipo de

didáctica se sustentan la mayor parte de las prácticas pedagógicas en este campo³¹ se ha descuidado la intervención creadora por parte de los educadores/as sumándose a esto el acto de enseñar sobre el desconocimiento de los intereses de quien aprende y con el desconocimiento de lo que sucede en el campo del aprendizaje, se ha quedado en el cómo enseñar, sin considerar al sujeto que aprende, cómo realiza su aprendizaje y cómo y desde dónde aprende y para qué aprende, éstos son factores muy importantes que repercuten directamente en la motivación del adulto haciéndole sentir parte integral del proceso de aprendizaje. Nada ha perjudicado más en las relaciones de la enseñanza aprendizaje que esa actitud didáctica de cierta indiferencia, con la que se suele ejercer la práctica docente en la educación de adultos, esa apatía por reconocer a su propio sujeto pedagógico, por incorporar a estos procesos, su cultura, sus intereses y necesidades como motivación desde una su perspectiva de clase social. Esa insistencia en seguir creyendo en los mitos del método como orden primordial de las prácticas educativas, sin considerar que en el método se deposita cierto orden y cierta rigurosidad del poder formal, y que confrontado con las experiencias acumuladas del sujeto adulto, hace que no pocas veces se resista a soportar la autoridad por la autoridad en sí misma que a través de cierta metodología se impone y que somete a la indiferencia de quienes aprenden. Hay que reconocer que el adulto/a como sujeto social con su propia experiencia aprende de manera distinta que el niño/a, no solo porque la estructura de su personalidad o pensamiento es ya diferente a la de los niños/as, sino porque el adulto tiene otras responsabilidades y otras condiciones sociales, económicas y políticas, en síntesis tiene otra realidad muy diferente de la del/a niño/a, teniendo en cuenta en el adulto, el carácter de su conciencia como carácter histórico y como estructuras sociales que dan

³¹ Ibid. Pág. 120

soporte y motivan su comportamiento, porque posee experiencias vitales que son fundamentales en su aprendizaje y por que los intereses de clase y las condiciones que experimenta en su marginación reclaman algo más para la dura lucha diaria por mejorar su calidad de vida, por superar la organización y las prácticas de su vida cotidiana, porque su exigencia y demanda de educación reclama algo más que memorizar los datos de la historia monumental, y de la matemática como fórmulas irrelevantes y conceptos puramente teóricos lejos de su realidad cotidiana para comprender su vida.

En estas condiciones podemos observar cómo y de que manera las prácticas educativas de la educación de adultos se siguen sustentando en modelos pedagógicos que carecen de la definición y explicación de su propio sujeto pedagógico. Los procesos pedagógicos se argumentan a partir del sujeto que enseña y del objeto enseñado, sin reconocer al sujeto que aprende y del proceso que sigue en el acto del aprendizaje más que de enseñanza. Las características de estos procesos se reafirman cuando encontramos que la política de las instituciones que promueven este servicio, se preocupa más por evaluar las condiciones cuantitativas de la enseñanza sin tomar en cuenta al sujeto social de la educación de adultos, como el conjunto significativo en el proceso del aprendizaje.

El trabajo que se realiza por separado en las prácticas educativas de los educadores en la educación de adultos hacen parecer conceptos tan distintos en un mismo proceso, las técnicas, dinámicas y los métodos empleados son instrumentos de carácter operativo de imposición, de organización y control de las formas con los cuales el adulto debe acceder a determinados niveles de racionalidad del conocimiento, los libros de texto que en este caso hacen la función de programas, tiene una doble significación; por un lado son sobrevalorados según sus grados de dificultad y subjetividad en la organización de sus contenidos y por

otro, son rechazados por su sencillez y la carencia de significación real del conocimiento según los intereses de los adultos/as y del maestro/a, en ambos casos se considera que los libros carecen de una lógica en la organización del conocimiento que no se corresponde con las demandas sociales ni con la realidad del adulto.³²

El educador/a de adultos tiene que enfrentarse con toda una serie de dificultades en el desarrollo de su trabajo, encontrándose atrapado en esta racionalidad perdiendo el rumbo de su identidad con este campo, subestima el sentido y desconoce la importancia de su práctica, no reconoce la cantidad de estrategias pedagógicas en las cuales ha podido sobrevivir a pesar de las circunstancias de la normatividad, del sometimiento que le ha impuesto la administración y el discurso pedagógico que maneja la vida institucional. La evaluación se ha venido trabajando como fin y no como proceso, se exige y determina los criterios para su realización según la certificación, tarea en la que según muchos educadores/as se agota el trabajo por realizar con los educandos adultos, pues según versiones de los mismos educadores/as el adulto/a asiste al centro para obtener un certificado que le es indispensable muchas de las veces laboralmente, él mismo desde esta perspectiva, agota sus expectativas en la obtención de ese certificado oficial en el cual deposita una actitud esperanzadora de bienestar social. A pesar de las circunstancias en el campo de la educación de adultos van mucho más allá de lo que el propio sistema ha podido promover. Los adultos no son individuos abstractos que necesariamente requieren del espacio de la educación formal para darle significación a su vida cultura, ni es un recipiente vacío al que hay que llenar de contenidos para que llegue a valorar su vida social, ni son los métodos o los libros los únicos instrumentos didácticos en los que se deposita la seguridad de lograr el verdadero

³² Ibid. Pág. 122

aprendizaje ni todo ello resolver la problemática de la educación de adultos en América Latina.

Analizar el conflicto y su complejidad en las relaciones del proceso pedagógico supone ubicarlo en el propio contexto del mismo proceso, en donde será necesario comprender por un lado la producción de enfrentamientos de estrategias entre lo que se quiere conocer y lo que en realidad se conoce, y por otro las exigencias institucionales y la organización interna y aún subjetiva del conocimiento presente en cada uno de los adultos/as que aprenden desde sus propias condiciones de vida cultural o sea su realidad social, logrando establecer un equilibrio entre lo que se pretende enseñar y el significado del aprendizaje como demanda social, tal situación nos lleva a analizar las fronteras que determinan por un lado el conocimiento y por otro lado las estructuras y disposiciones, siendo ésta la base sobre la cual se apoyan las pedagogías dominantes, según Adriana Puigrós, éstas no han ocupado todo el campo de lo pedagógico, ni han determinado de manera absoluta el acto de conocer como único, exclusivo y verdadero, aunque pudiéramos pensar que lo hegemonizan,³³ como consecuencia de las relaciones de poder en las que se desarrolla esta acción pedagógica.

Frente a la acción pedagógica en la que participa el educando adulto como sujeto social, se enfrenta a una disputa de poder en el acto de conocer, desde su propio campo de cultura, desde sus propios campos de saberes en los cuales expresa su experiencia como

viabilidad para significar y comprender y no sólo para grabar los mandatos, el sujeto social y pedagógico decodifica, desordena y transforma el sentido del conocimiento y por tanto el sentido de su realidad convirtiéndose el conocimiento en un nuevo agente de su realidad

³³ PUIGRÓS, ADRIANA.(1990): *Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana*. México. Editorial C.M.C.A

social, en el entendido de que *“el conocimiento es uno de los modos de apropiación del mundo por el hombre, como producto histórico social, pues el hombre siempre es más de lo que percibe directamente.”*³⁴ y en el sentido de que lo único, que transforma la conducta de una persona es la cultura, *“la realidad es un todo indivisible de identidad y significados que se percibe desde la diversidad de la subjetividad humana, en cuanto que el más elemental conocimiento no deriva, en ningún caso, de una percepción pasiva, sino de la actitud del sujeto.”*³⁵ En el vínculo pasivo desde la perspectiva de la enseñanza se expresan con mayor peso los mandatos de la instrucción pública que lucha cada día para que los sujetos sociales como pilares del proceso pedagógico acepten la versión oficial de la historia, memoricen los contenidos ya elaborados, para solucionar los problemas de su vida y de esta manera reproduzcan rutinariamente la vida escolar como intentos para garantizar la perpetuidad de la cultura y el orden.

Analizar el sujeto social de la educación de adultos nos lleva al encuentro con su origen, como un conjunto de emociones, necesidades, miedos, deseos, y motivaciones suscitados por las relaciones y conflictos sociales donde se constituye, el adulto se constituye en un primer momento en los sujetos sociales pedagógicos de la educación, como constructores de la realidad, con conocimientos y experiencias fundamentadas en sus prácticas cotidianas y con pensamientos optimistas como expectativas que pueden incluso objetivarse en distintos proyectos de su vida familiar, laboral, sindical, o de su comunidad, en un intento por imponer cierta direccionalidad al acontecimiento educativo. En este sentido la presencia de los sujetos es fundamental, pues el conocimiento como práctica social y como aprendizaje, no puede ser planteado únicamente como reconstrucción mecánica de lo dado, de lo no

³⁴ KOSIK KAREL.(1989): *Dialéctica de lo concreto*. México. Editorial Grijalbo. Pág.47

³⁵ Op. Cit. Pág. 49

anunciado o de lo no enseñado, para nosotros la realidad en el campo de la educación de adultos según podemos analizar, se sintetiza en la aplicación de la práctica de la experiencia de los adultos, como el testimonio de su propia vida su pasado en el que acumula su historia, con la cual da sentido al acto de conocer el presente, en la manera como éstos significan su realidad desde el campo local y particular de cultura en el que viven y se desarrollan sin pasar necesariamente por los rituales de la cultura escolar³⁶

Hay que tener en cuenta el sentido de la objetivación de lo real y de la colectividad como lo potencial, de la realización de lo deseable en posible, de las constantes formulaciones de estrategias cotidianas, reconociendo en el plano de la experiencia del sujeto el reconocimiento y la transformación de la realidad y la creación de nuevas realidades y de la posible organización no sólo de su pensamiento, sino de la práctica social que en muchas ocasiones es reclamada por el grupo comunitario al que pertenecen. El sujeto se expresa con cierta autonomía frente a su experiencia en la cual combina creencias, aciertos, certidumbres, y prejuicios, saberes prácticos que remiten a un conocimiento utilitario y a un saber hacer. Esa cierta autonomía les remite también a un saber buscar como saber heurístico en la experiencia de su cotidianidad y en la búsqueda de soluciones a sus problemas prácticos desde la perspectiva de sus necesidades como apertura de la subjetividad individual a lo colectivo y como una búsqueda creativa y constante por resolver los problemas inmediatos de su vida personal y familiar de su vida laboral y sindical o bien de su vida comunitaria. Este tipo de experiencias que se conjugan en el ámbito de lo cotidiano, remite a los sujetos a un cierto nivel de reflexión como un intento por asimilar la necesidad de explicarse las condiciones que influyen en las relaciones sociales y las que

³⁶ HIDALGO GUZMÁN J. (1990): *Del saber al conocer*. Documento mimeografiado. México. Pág. 9

intervienen de una u otra manera determinando su vida diaria intentando dar forma, dirección y especificidad al conocimiento de lo cotidiano desde la lógica de sus saberes y significación como contraste al conocimiento de lo formal, de lo preestablecido como norma social y como una manera de significar desde su propio discurso la acción autónoma y protagonista del sujeto, que puede ir más allá de los límites de racionalidad y de cultura impuestos por determinado poder y determinado saber de la cultura hegemónica, el conocimiento de lo cotidiano se contrasta con el conocimiento que deriva de la reflexión teórica de diversas maneras convirtiéndose en el punto de partida de la constitución del conocimiento que hace o no comprensible el hecho educativo, se da como un hecho colectivo en tanto que en el proceso de apropiación del conocimiento, el sujeto se integra reconociéndose con los otros en cuanto a su cultura en la que vive y se desarrolla, implicándose cada vez más adquiriendo un dominio de su entorno, desde donde implementa toda una serie de estrategias de sobrevivencia y de posible toma de conciencia, en un interés práctico utilitario ante el mundo de significaciones. Los adultos/as como sujetos sociales y a partir de esa autonomía de la que se ha hecho mención anteriormente pueden referenciar su pasado, como un pasado de cultura que se expresa como experiencia desde donde su presente adquiere significación, posibilitando la direccionalidad de su futuro y el de su familia.

El aprendizaje visto desde estas condiciones y desde las prácticas de la educación d adultos, solo tiene sentido en su carácter de vivencia existencial y como resultado de la confrontación entre el marco de referencia cultural del sujeto que conoce y el conocimiento de lo estructurado, en este sentido el aprendizaje se convierte en el objetivo que cristaliza en las relaciones de los procesos pedagógicos, aun más que el acto de enseñar convirtiéndose en

el acto por el cual los sujetos dan unidad desde su propia diversidad al conocimiento, como algo que se construye a partir de los sujetos que participan, en una acción colectiva como proceso de identidad y confrontación cultural.

5.1. Educación sin escuelas y auto aprendizaje.

Al hablar de educación sin escuelas y de auto aprendizaje, hacemos referencia a un tipo de educación libre a una educación sin escuelas o educación no formal en la que citaremos a Iván Illich, quién dice en su libro Educación sin escuelas, *“lo que supongo que la mayoría de gente espera de la educación es una oportunidad para desarrollar y ampliar sus intereses, de tal manera que les permita desempeñar un papel más eficaz en su sociedad. Muchos desearían adquirir esta educación en un contexto que estimulase su imaginación y les pusiese en contacto con otras personas con intereses similares y con especialistas dignos de respeto.”*³⁷ El planteamiento del taller de autoaprendizaje del dibujo del natural, tiene como fin reunir a un grupo de personas con el mismo interés, en un contexto que estimule la motivación, la imaginación, la cooperación, y la investigación mediante la formación por autoaprendizaje, entendiendo por autoaprendizaje según lo define el diccionario³⁸ (Del gr. Autós) Elemento compositivo que entra en la formación de algunas voces españolas con el significado de “propio o por uno mismo”, en este tipo de aprendizaje el estudiante es el propio protagonista por lo tanto el factor más importante, gran parte del éxito depende de él.

³⁷ FULLAT, O. (1996): *Reflexiones en torno a la educación*. Edit. Nova Terra. 2ª edición. Barcelona, Pág. 256, tomo 8

³⁸ SALVAT UNIVERSAL. *Diccionario Enciclopédico*. Tomo 3 de 20. Pág. 178.

Los adultos/as en talleres con fines específicos, como el artístico donde hay intereses comunes, establecen un aprendizaje voluntario partiendo de un interés personal y libre ya sea a escala individual o grupal.

Independientemente de su edad o situación, sabemos que hay varias formas, en las que se puede realizar un proceso educativo. Aprendemos de nuestro entorno, de las personas que nos rodean, o, de quienes comparten los mismos intereses en un grupo. Teniendo en cuenta que la mayoría de alumnos/as que buscan este tipo de formación, actividades o conocimientos mediante el autoaprendizaje, son adultos/as que en su mayoría han tenido ya una formación básica o son personas que han terminado una carrera profesional, pero consideran que su ciclo de aprendizaje no ha terminado.

El taller abierto se plantea como una alternativa o posibilidad a este tipo de autoaprendizaje, donde las experiencias están orientadas más hacia los alumnos/as que hacia el maestro/a. Se ofrecen elecciones múltiples y se buscan soluciones con la participación de todo el grupo. No hay exámenes ni calificaciones donde aprender sin coacción permite un mayor desarrollo de la autoconfianza.

Cualquier tipo de educación depende de la relación del/la que aprende y de la persona que enseña, aprender no es desde luego lo mismo que enseñar. Lo último es con demasiada frecuencia un ejercicio de administración para persuadir al alumno/a hasta que acepta el punto de vista del maestro/a.

El papel del maestro/a debe ser según Michel Amstrong, el de animador/a, animar a aprender dentro del marco de un ejercicio sostenido, comunitario y sobre todo cooperativo, entre individuos que se conocen y respetan mutuamente así como el tema que tratan.

Teniendo en cuenta, que a este tipo de estudios o talleres asisten adultos que tienen una formación básica concluída o carrera de nivel universitario terminada y otros que no la tienen, se ofrecen múltiples elecciones que se escogen con la participación de los estudiantes que serán responsables de su propio aprendizaje con la coordinación de un tutor/a que hará las veces más de moderador/a y coordinador/a que la de profesor/a.

Se aplica en este caso, un desplazamiento de la responsabilidad de enseñar y aprender, considerando los conocimientos como un bien de consumo. La mayoría de personas aprenden, por lo general cuando hacen algo que les gusta, son curiosas y quieren dar un significado a lo que encuentran. Para quien realmente quiere aprender no resulta difícil manejar la teoría que debe dominar. El interés motivó el aprendizaje que en este caso se elige libremente teniendo una clara conciencia de su necesidad.

Un primer paso para facilitar el acceso a nuevas técnicas o conocimientos es estimular a quienes la poseen para que las compartan. Compartir las experiencias se convierte en una atractiva oportunidad, de ésta forma se convierte en un aprendizaje múltiple que sería atractivo.

En el taller de dibujo los alumnos/as comentan cómo van logrando sus objetivos, sirviendo su experiencia como testimonio para ayudar a resolver problemas de ejecución para que sean superados ó asimilados los logros por otros. Hay que tener en cuenta que el acceso a las personas que están dispuestas a compartir sus conocimientos no es tampoco garantía de aprendizaje.

El auto aprendizaje es un aprendizaje colectivo en dónde el alumno/a es autónomo/a llegando al entendimiento del conocimiento y aprendizaje individual desarrollando la observación como una condición especial del aprendizaje.

Con el grupo se generan varias alternativas, se analizan los métodos más interesantes, (cuándo son aceptados por todos o la mayoría de los alumnos/as, o se hacen de manera individual, pues, algunos alumnos/as prefieren ver o aprender sólo con un método para poder trabajar con más efectividad y sin lugar a confusiones)

- Se elige o construye un plan.
- Se pone en práctica y se analizan los resultados.

Los alumnos/as aprenden unos de otros (mutuamente) y se enseñan a sí mismos, aprovechando, descubriendo y compartiendo los conocimientos, teniendo o estimulando condiciones fundamentales para el aprendizaje como motivación, constancia y confianza desarrollando cada alumno/a su auto estima.

El aprendizaje en grupos es mucho más complejo que la enseñanza convencional en la clase, los modelos de interacción en ésta, son relativamente directos del maestro/a al alumno/a y viceversa, éstos en algunos casos pueden ser afectados por diversas circunstancias, como timidez por parte de los alumnos/as por no existir un cierto grado de confianza con el grupo o con el profesor/a o pensar que pueden ser juzgados mal por sus compañeros/as de grupo o por múltiples factores más. En el otro caso las comunicaciones pueden efectuarse dentro de cualquier combinación concebible entre los miembros del grupo. (En el auto-aprendizaje el clima que se crea es otro, haciendo sentir una responsabilidad propia a cada uno/a de los participantes del grupo), exigiéndole su aportación personal para el enriquecimiento de todos, ésto estimula al alumno/a a compartir y aportar continuamente convirtiéndose en un elemento activo del aprendizaje y un testimonio permanente, que busca y ayuda a dar soluciones tanto en el ámbito individual como en el ámbito de grupo.

A causa de la gran complejidad, el aprendizaje en grupos es mucho más difícil de conducir o controlar y pueden producirse fallos, por otro lado, cuando un grupo dedica sus energías y recursos a aprender puede hacer grandes progresos.

Para la gran mayoría el autoaprendizaje se plantea como una nueva experiencia que contrasta muy marcadamente con lo que están acostumbrados a encontrar en una situación de clase convencional, muchos aspectos de esta nueva actividad, el papel de los miembros, las distribuciones físicas, el uso de recursos de aprendizajes, etc., se convierten en actos gratificantes que despiertan autoconfianza haciendo sentir importante a quien quiere aprender, en este caso y no a quien posee ya el conocimiento (el profesor/a).

El maestro/a ayuda a los y las estudiantes a definir (coordinar) y alcanzar objetivos de aprendizaje que ellos determinan en parte y con los que se sienten comprometidos.

Se establece un diálogo permanente entre el maestro/a y los alumnos/as pasando muchos ratos juntos haciéndose preguntas tales como ¿qué bloqueos encuentran en el aprendizaje?, ¿cómo surgen esos bloqueos?, ¿por qué causa?, ¿cómo creen que pueden salvarse?. El punto más importante de la orientación de un grupo es su trabajo, evaluando los resultados con encuestas donde cada alumno/a reflexiona sobre las dificultades de cada ejercicio y evalúa los logros compartiéndolo con los demás compañeros/as.

Debemos lograr que el alumno/a se cuestione e intente dar respuesta a ese cuestionamiento enriqueciéndolo con el aporte personal y el de sus compañeros/as con una puesta en común al finalizar cada sesión. El grupo debe saber cuál es su tarea y comprometerse a realizarla, para que esto sea debe existir un verdadero compromiso.

*“ Nada destruye tanto la moral de un grupo como la sensación de no estar llegando a ninguna parte ”.*³⁹

Así pues la tarea tendrá que exponerse explícitamente en algún momento en una puesta en común y no suponer que simplemente ha sido comprendida, eso sería correr el riesgo de inclinar el equilibrio de la actividad hacia objetivos puramente individuales ya que en ausencia de objetivos explícitos se deforma o desvirtúa siendo acomodado a lo que mejor les convenga, es bueno, de vez en cuando, recordar los objetivos propuestos al grupo y juzgar según su actitud si debe continuar con un trabajo determinado, corregirlo o incluso abandonarlo. Cada grupo está formado por individuos, cada uno de los cuales tiene sus propias preocupaciones y aspiraciones, uno/a quizá quiera destacar por encima de los demás para llamar la atención, para insinuar que se puede contar con él/ella, quizá no se incorpore a la tarea hasta que la opinión de sí mismo sea reconocida por el grupo, otro/a puede aceptar la tarea pero considerarla inútil para sus adentros, otros/as incluso pueden sentir hostilidad contra individuos en particular o minorías dentro del grupo. Cualquiera que haya trabajado en grupo habrá sido testigo de estas preocupaciones individuales, ensombreciendo el objetivo común.

El grupo solo podrá progresar en contra de estas influencias negativas. Si se ayuda a ver a los miembros lo que está sucediendo (ya sea dentro de la estructura del grupo o en privado). El problema es convencer a los/as disidentes que dejen a un lado su programa privado para la reunión, en bien de los objetivos, aunque no lo harán hasta que sean considerados miembros valiosos del grupo, cada participante debe considerarse importante e indispensable, haciéndole sentir que sin su aporte el grupo no marcharía igual.

³⁹ LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ISRAEL(1992): *Tendencias e innovaciones*. Universidad Popular. Madrid. Pág.76

Como último punto, el análisis del grupo da como resultado el que se mantiene unido por el compromiso común, deben existir ciertas normas, reglas o convenciones guiando la actividad, acuerdos logrados entre todos los miembros del grupo sobre cómo se tienen que decidir las cosas y obrar en consecuencia. Por ejemplo, se espera que la gente tenga cierto respeto para con los demás como muestras de puntualidad, atención, tolerancia y compañerismo, si los miembros del grupo están convencidos de que todo está permitido se desata el caos y nada marchará bien. Sin embargo las normas del grupo no deberán volverse tan obsesivas que lo ahoguen, debe haber cierta libertad o tolerancia, el respeto por la autonomía del representante o líder puede ser esencial ya que en la mayoría de los casos el grupo rinde de acuerdo al ritmo del líder, perjudicando o mejorando su rendimiento.

Igualmente la cortesía y la consideración son importantes, pero si encubren un desacuerdo sincero entonces se convierten en algo poco práctico, ya que imposibilitan algunos acuerdos o los mismos objetivos que deberían ayudar a alcanzar la cimentación de este espíritu de grupo. Se podría calibrar esta cimentación con las siguientes preguntas: ¿qué experimentan los miembros cuándo vuelven al grupo después de otras actividades?, ¿es el grupo abierto y cooperativo o cerrado y competitivo?, ¿cómo se ve el exterior?, ¿con recelo y hostilidad o con curiosidad y confianza?, ¿favorece el tono de la discusión la participación de todos?, ¿qué papel juega el humor en la vida del grupo?, ¿cuán abiertos y confiados son los miembros del grupo?, ¿se toman las decisiones democráticamente?. Estas disposiciones y normas facilitan o impiden todo lo que el grupo trata de conseguir.

Un grupo no puede funcionar hasta que se encuentra con el problema del liderazgo, cuánto más pequeño es éste, el problema es menor. El maestro/a debe renunciar a posturas

autoritarias y debe invitar a los y las estudiantes a que tomen mayores medidas de responsabilidad en su propio aprendizaje sin dar la impresión de que nadie es finalmente responsable de la dirección de la actividad.

Lo que da al maestro/a una posición especial es el hecho de estar tratando de renunciar a su autoridad para que otros/as puedan tomarla, el liderazgo no consiste en decir a otros lo que deben hacer, más bien se basa en dar a las personas un sentido de su capacidad y ofrecer distintas formas para usarlas. Los alumnos/as no desempeñarán funciones de liderazgo a menos que se sientan presionados ó se invite a hacerlo, en ausencia de ésta invitación puede que las desempeñen irresponsablemente.

La medida, composición y distribución de un grupo, tiene una marcada conexión con la eficacia con que funciona. Es imposible recomendar una medida ideal del grupo ya que mucho depende de la naturaleza de las distintas tareas, la composición del grupo, su grado de madurez, etc., el mejor criterio de la medida de un grupo será por tanto empírico. Cuánto más grande es el grupo surgen síntomas de pequeños subgrupos y se dirigen al resto como si no formaran parte del gran grupo, si es demasiado pequeño, la gente se siente amontonada, bajo una vigilancia demasiado estricta, o los miembros se sienten obligados a participar cuando prefieren reflexionar.

Un grupo puede ser mixto con miembros de distinta edad, status, raza, religión y muchas otras características, es muy importante tener en cuenta, cuando se forma un grupo, que estas variantes puedan afectar especialmente la conducta del grupo. Para solucionar problemas, muchos maestros/as encuentran ayuda en los grupos basados en la amistad personal, alumnos/as que trabajan con amigos/as que han escogido, ese arreglo tiene muchas ventajas superficiales ya que los alumnos/as parecen mejor motivados facilitando la

cooperación entre los mismos, simplificando el problema de la composición del grupo. Sin embargo, también tienen peligros, gracias a estudios sociométricos sabemos que las agrupaciones por amistad revelan aislamientos y que las divisiones se hacen sobre base del sexo, capacidad, clase social, origen étnico y otras. Si una actividad quiere diversidad y una comprensión más amplia de lo que otra gente piensa y siente, entonces las agrupaciones por amistad pueden ser contrarias a estos fines, pero a veces se cree que los grupos son autosuficientes, ésto es verdad en muy pocos casos, se puede lograr una buena armonización del grupo escuchando sus sugerencias y poniéndolas en práctica, en la medida en que esto favorezca a la formación y buena marcha del grupo

5.2. La experiencia del autoaprendizaje.

El autoaprendizaje en grupo puede acelerar el movimiento hacia auténticas escuelas comunitarias porque es un modo de aprender que atribuye un valor a la experiencia del discípulo/a que funciona mejor para comprender los problemas humanos y que se beneficia de los datos sacados de una amplia variedad de fuentes auténticas. Como método de aprendizaje implica una cualidad de interacción social que se considera esencial para los valores humanos en la educación. En el auto aprendizaje el alumno/a es el factor más importante, gran parte del éxito depende de él/ella y de su responsabilidad y seriedad con que se acometan los estudios, al ser el propio alumno/a el /la protagonista fundamental decidirá la intensidad de su dedicación al estudio de cada parte que compone el temario del taller propuesto o cualquier tipo de conocimiento propuesto, en las secciones nadie controlará las horas de entrada o salida, ni el tiempo de permanencia de las prácticas, ésto no

significa que no se tenga disciplina, no tendrá un profesor/a al frente del grupo, tendrá un coordinador/a o monitor/a, el alumno/a solo y en forma planeada asistirá a las secciones del taller y se pondrá de acuerdo con cada compañero/a para coincidir en las secciones experimentales, se trabajará en casa en las prácticas correspondientes y luego se llevarán al taller para su respectiva autocorrección.

5.3. Actitudes frente al aprendizaje

Pedir que los/as estudiantes y especialmente los de clase trabajadora emprendan un estudio que no va a resultar en un beneficio tangible o previsible, es pedirles algo que no están dispuestos a hacer, esta falta de predisposición no deriva precisamente de una falta de interés en el conocimiento que no esté directamente relacionado con los beneficios tangibles, si no de ciertas actitudes y malas interpretaciones sobre el estudio mismo. Muchas personas que ejercen un trabajo manual, creen que el aprender por aprender es un lujo para el cual no tienen tiempo, y que el interés por ciertos conocimientos, particularmente por el arte es incompatible con su condición de trabajador/a, ya que son características de la pertenencia a otra clase social distinta de la suya. Una vez que estos sentimientos se han superado y una vez que el estudiante no se vea obligado a exhibir este tipo de interés, su interés de aprender por aprender y su capacidad para ello puede dejarlo sorprendido, otro factor importante es la superación de la dificultad contra la que tiene que luchar cuando llega a su clase después de una larga jornada de trabajo, la motivación debe ser permanente y el alumno/a debe comprobar por sí mismo el grado de asimilación de los contenidos y de esta forma superar todos los obstáculos con los que se vaya encontrando en el aprendizaje.

Debe ser un proceso que tenga relación consigo mismo y debe ser emprendido voluntariamente como un proceso que puede tener relación con sus intereses individuales espontáneos, o como un conocimiento potencialmente enriquecedor para ellos como individuos.

Algunas personas que han emprendido un tipo de estudio como una actividad libre y voluntaria han encontrado que era algo más provechoso y envolvente que la educación que recordaban haber recibido.

En general estos/as estudiantes adultos sienten un mayor entusiasmo por las ideas, están más enfrascados en su estudio y, muchas veces, como resultado de esto progresan con más facilidad que los/as estudiantes más jóvenes cuyo trabajo es parte de un esquema establecido institucionalmente, cuando existe una auto motivación se trabaja con gran entusiasmo logrando excelentes resultados.

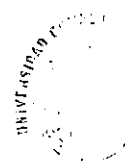
Los sentimientos de libertad, realización personal y satisfacción que se derivan de estudiar lo que se quiere son incentivos poderosos para superar las dificultades que persiguen a otros estudiantes que no están motivados en la misma medida, encontrando en estos incentivos la relación de rendimiento académico. El estudio por el estudio debe comenzar con la propia motivación del o la estudiante, no con una presión institucional de ningún tipo, contando con el énfasis deseable que sean los intereses del estudiante individual (aunque con la ayuda de un tutor) y no las prescripciones institucionales, las que dirijan y den forma al estudio.⁴⁰

Aunque sería posible que los/las estudiantes y los/las tutores se reunieran sin necesidad de ninguna institución educativa, para muchos campos de estudios sería necesario

⁴⁰ Op.Cit. Págs. 57-102.

el acceso a un material que debería ser compartido de alguna forma organizada. En el estudio por el estudio se trata más de adquirir habilidades que de almacenar información, llegar a familiarizarse con el material de un tema determinado a través de su manejo, aprendiendo a utilizarlos indudablemente o inevitablemente en muchas áreas de estudio el o la estudiante debe dedicar tiempo a la recogida de datos o de información sobre las ideas de otras personas, pruebas y técnicas pero debe de hacerlo de forma activa, poniéndolas en entre dicho, haciendo ejercicio con ellas, desarrollándolas y pensando si se pueden mejorar, para esto necesita la ayuda de otras personas en la medida en que su familiaridad aumenta puede aventurarse más en el manejo, puede emprender sus propios proyectos, una vez que tiene algunos criterios según los que puede juzgar su propia actividad. Debemos recalcar que el estudio es un hecho vital, natural, en realidad es aquello por lo que aprendemos a hacer cualquier actividad que queramos realizar.

La tarea ideal del maestro/a es enseñar al alumno/a a enseñarse a sí mismo, eso es algo que nadie puede hacer por él. El estudio iniciado por sí mismo en una actitud de aprender por aprender, refiriéndonos en general al estudio que se emprende principalmente por el interés y el valor intrínseco del tema en sí, y no como un medio para llegar a otro fin.



6.

El aprendizaje artístico.

El aprendizaje artístico como fenómeno cognitivo tiene que ver con el desarrollo de la capacidad para crear formas artísticas, con la capacidad de entender el arte como un fenómeno cultural y con el desarrollo de la percepción estética, por lo tanto una comprensión del aprendizaje artístico nos exige atender como se aprende a crear formas visuales que tengan un carácter expresivo y estético a analizar estas formas visuales en el arte y en la naturaleza y a como es posible desarrollar procesos de comprensión de los procesos de creación.

El proceso artístico como un proceso cognitivo y complejo supone la interacción de un conjunto de capacidades como la creación de formas artísticas, la percepción visual y estética; Eliot Eisner (1972) dice al respecto que parece obvio que el desarrollo de estas capacidades y la organización de las condiciones que facilitan su aprendizaje no pueden comprenderse plenamente sin hacer referencia, muchas veces, a conceptos y desarrollos teóricos incluidos dentro de una teoría general. Una de las principales preocupaciones de los programas de educación artística se centra en un interés especial por desarrollar el sentido visual, es decir enseñar a ver, la diferenciación perceptiva. Así como la diferenciación cognitiva se desarrolla progresivamente a través de una adecuada experiencia, denominada por la teoría del potencial de aprendizaje como experiencia de aprendizaje mediado,

(Feuerstein.1979) debemos tener en cuenta esta afirmación a la hora de considerar el aprendizaje artístico, durante años se consideró que el individuo como ser en continuo desarrollo, adquiriría capacidad para expresarse artísticamente de un modo natural, como si el aprendizaje artístico fuese una condición innata.

La educación artística ha de tener en cuenta estos aspectos, el modo de ayudar a los alumnos a desarrollar una visión selectiva aprendiendo así a mirar sin preconceptos, los objetos que le rodean y componen su mundo visual, mediante un programa diseñado especialmente para tal fin, el programa que debe estar escrito, incluye contenidos que organizados y articulados secuencialmente de modo que se vaya incrementando el aprendizaje y nivel de comprensión del alumno, respetando los niveles de desarrollo de cada uno de los cursos y ciclos.

En los primeros diseños de programas sobre educación artística se organizaron lecciones sobre la base de los principios de armonía, variedad ritmo y equilibrio, considerando éstos como las leyes del dibujo. Se desarrollaban teorías y métodos centrándolos en torno al profesor/a alumno/a con a la creencia de que los alumnos/a debían participar activamente en tareas relacionadas con los intereses y necesidades, el concepto de integrar y utilizar las capacidades de interpretación y ejecución de proyectos, en primer lugar relacionaron las artes con el juego como un aspecto natural de la influencia; era pre verbal y no verbales, siendo posible la comunicación por medios distintos al lenguaje hablado y escrito explotando la capacidad imaginativa de los alumnos/as se desarrollaría su creatividad.

El profesor/a debía ser un guía que posibilitase esa expresión y creatividad ofreciendo un entorno estimulante y los medios artísticos necesarios, el arte no se enseñaba se trataba.

Las ilustraciones de los libros y reproducciones de obras de arte, la visita a los museos se vió cuestionada por los educadores/as progresistas, pues considerar que esta visión no hacía más que confundir al alumno/a afirmando que si las palabras de su libro pretenden evocar imágenes; ¿por qué acompañarlas de una representación pictórica?⁴¹

*“Los niños/as modernos son cada vez menos imaginativos, hubo un tiempo en que la imaginación de los niños/as estuvo alimentada por la naturaleza y la vida, ahora están abrumados por los libros con ilustraciones, excursiones a galerías de arte, museos y a similares, puede llevarse el arte a la vida de nuestros alumnos/as, no mandándolos a los museos, si no acercándolos más a la naturaleza y a la vida, la observación de imágenes, en caso de enseñarles algo, les enseña el arte de la imitación, no debe permitirse que los niños/as vayan a museos hasta que hayan aprendido a reconocer la belleza emocional de las líneas de una fábrica o de una locomotora”*⁴² de lo contrario sería condicionarlos impidiéndoles una experiencia directa con la naturaleza, donde el alumno/a se enriquece mucho más, entrando en contacto con su mundo circundante.

La función del profesor/a es mantener la espontaneidad del niño/a. Piaget, ha señalado que el desarrollo cognitivo al que un niño/a puede llegar, depende de la edad y estadio de su desarrollo. *“La actividad artística es una forma de razonamiento en la que percibir y pensar son actos en los que se encuentran individualmente entremezclados. Abundan las pruebas de que el pensamiento verdaderamente productivo en cualquiera de las áreas de la cognición tiene lugar en el reino de la imaginaria. Esta similitud entre el papel que le cabe en la mente en las artes y en el que le cabe a los otros dominios sugiere la posibilidad de colocarse en*

⁴¹ EISNER ELLIOT W.(1995) *Educación la visión artística*. Edit. Paidós. Barcelona. Pág. 45.

⁴² Ibid. Pág. 45.

una nueva perspectiva respecto de la queja de tan antigua data sobre el aislamiento y abandono a los que se condenan las artes en la educación” “

Así el estudio de la cognición, la percepción, ofrece varias pistas sobre lo que se puede conseguir en un determinado grupo de edad. Los niños/as además de ser distintos en cuanto a su nivel de desarrollo lo son también en cuanto al entorno cultural en el que viven influyendo éstos en su concepción del mundo. En los adultos se puede apreciar más marcadamente este fenómeno donde lo cultural y el medio social determina su comportamiento y su expresión representando siempre las diferencias culturales y éstas se refieren a la situación económica, el nivel social, localización geográfica y a todos los factores. De ahí la necesidad de atender a este entorno no solo al considerar la formulación de objetivos para la enseñanza del dibujo, sino también el decidir sobre el contenido y el método.

A medida que cambia la cultura cambia también lo que los alumnos/as aprenden y experimentan. Dados estos cambios culturales los patrones relativos a la idoneidad también se alteran, así no puede considerarse que los datos que pudieron ser válidos en la situación de un grupo hace cinco o diez años, deben ser necesariamente válidos en la actualidad. Por lo tanto hay que partir de una realidad presente en cada grupo, con unos datos actuales válidos en los cuales basar las decisiones que tienen que ver con el planteamiento de los objetivos y contenidos de un área, facilitando el desarrollo artístico.

¿Qué tienen que aprender los alumnos/as?, ¿qué tiene que hacer el profesor/a en la clase, o como tiene que guiar el aprendizaje?, ¿cómo puede planificar de una forma eficaz un curriculum de dibujo del natural?.

⁴³ Op. Cit. Pág. 58

El aprendizaje del dibujo del natural no debe ser un aprendizaje en una sola dirección, aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como un fenómeno cultural, de ahí que la comprensión del aprendizaje artístico requiere que atendamos a como se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresividad, a como se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y como se produce la comprensión del arte, denominando a estos tres aspectos del aprendizaje artístico como, productivo, crítico y cultural.⁴⁴

El aprendizaje artístico es fruto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo en cada uno de los tres dominios citados anteriormente, por lo tanto se debe considerar que se necesita mucha práctica para lograr adquirir habilidad, partiendo de la premisa de que el aprendizaje de arte no es una consecuencia automática de la madurez y además se puede facilitar a través de la enseñanza. (Eisner 1972)

Una de las concepciones más útiles en el ámbito del aprendizaje artístico lo han desarrollado los psicólogos de la Gestalt, en especial Rudolf Arnheim, en la teoría del desarrollo perceptivo afirmando que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Según esta teoría un adulto puede percibir cualidades y relaciones que son mucho más complejas y sutiles que las que pueden percibir la mayoría de los niños/as, los psicólogos de la Gestalt a este proceso lo denominan como diferenciación perceptiva que consiste en percibir y comparar, contrastando cualidades. Herbert Read, en su libro *Imagen e Idea*(1980), lo define como la toma de conciencia de las relaciones espaciales que ocurre en dos niveles muy diferenciados

⁴⁴ Op. Cit. Pág. 30

que los psicólogos distinguen como el nivel perceptual o sensomotor y el nivel representativo o intelectual. Hay un sentido e idea del espacio que tienen orígenes muy diferentes, la conciencia sensorial se halla ligada al progreso de la percepción y la actividad motriz, pasando por un desarrollo considerable antes que el lenguaje y la representación por imágenes hagan su aparición simultánea. Sobre la base de esta actividad simbólica se hace posible una estructuración representativa del espacio, este método de construcción espacial se realiza muy independientemente en el nivel intelectual, dando origen a los sistemas de perspectiva. ⁴⁵

Los niños/as y adultos desarrollan capacidades perceptivas o capacidad de percibir cualidades específicas, por ejemplo, no podrían ver a menos que se les enseñe que un césped no es simplemente verde, sino que contiene toda una amplia variedad de tonos de verde, su capacidad de percibir relaciones se desarrolla a medida que aprende y practica y es la capacidad se ve afectada por el tipo de experiencia que tienen.

La diferencia perceptiva y la diferenciación cognitiva en general se desarrolla progresivamente, haciéndose más precisa y refinada a medida que una persona aumenta su experiencia en un área⁴⁶ Un hábil ebanista puede percibir aspectos de la fabricación de muebles que la mayoría de nosotros no podemos ver, un músico es capaz de percibir cualquier cambio de tonalidad en una pieza musical que nosotros no podríamos escuchar.

Una de las razones por las que las personas profanas reciben respuestas interminables a problemas que plantean a expertos se debe precisamente a que las personas profanas tienden demasiado a simplificar. ⁴⁷ El experto o persona con diferenciación cognitiva y perceptual

⁴⁵ Op. Cit. Pág.62⁴⁵

⁴⁶ Op. Cit Pág. 62

⁴⁷ Op. Cit. Pág. 62

en un campo concreto ve la continuidad en cualquier modalidad sensorial como la auditiva, cinestésica, visual, olfativa y gustativa, los individuos pueden diferenciar perceptivamente de forma progresiva, interesándonos en nuestro campo el desarrollo de la modalidad sensorial visual.

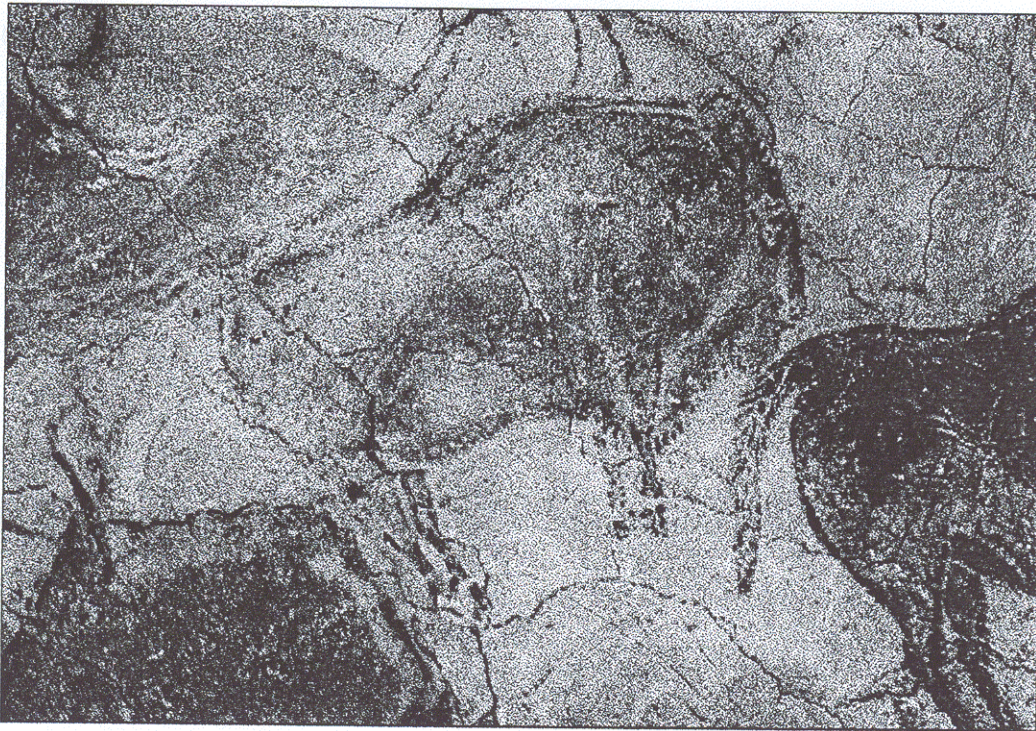
6.1. Perfil histórico del dibujo del natural.

Representar en una superficie plana, mediante trazos que no existe en la naturaleza la masa cromática de objetos o estructuras de formas estampando en visiones en blanco y negro, es un desafío mental. Es posible que el dibujo confiesa Valéry (1871- 1945) subyugado por Degas (1834 – 1917) y su pasión gráfica, sea la más obsesiva tentación del espíritu, tan misterioso y primordial, es la matriz del arte.⁴⁸



Figuras en negro de Las Chimeneas.

⁴⁸ LEYMAIRE Y OTROS.(1979) *El dibujo, historia de un arte*. Ed. Skira Carroggio S.A. Barcelona.Pág. 7



Bisonte. Cueva de Altamira.

Solo hay que volver la mirada hacia el pasado, hacia las grutas de la prehistoria, donde se hallan las pinturas rupestres con su fuerza fascinadora e influencia simbólica, con sus grabados y dibujos, hay en ellos dibujos de figuras humanas, signos abstractos, huellas de manos y cortejos de animales, con un realismo y mágico estilo que los grandes pintores contemporáneos han reconocido, con un empleo justo en su sutil facilidad, en la espontaneidad de una visión identificadora, todavía no alcanzada por los esquemas conceptuales y geometrizados de las sociedades agrarias.

La pintura antigua procede del contorno e incumbe al dibujo coloreado, en el arte Egipcio prima una gran concordancia entre el estilo y la vida, entre la rejilla numérica y la observación concreta, se basa en un sistema lineal de canon hierático fijado para la

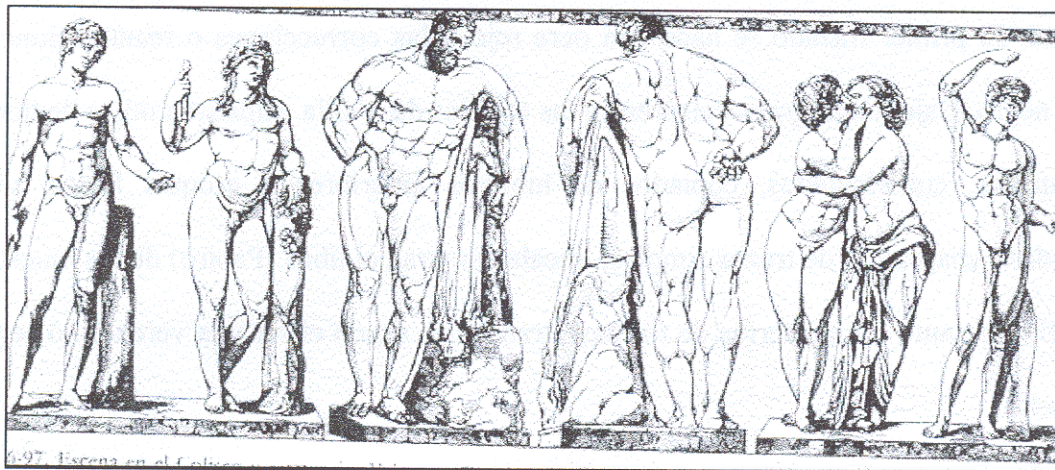
eternidad. El primer trazado se hace con ocre rojo y las correcciones o reanudaciones con carbón negro. Bajo los fulgores calcáreos y las tejuelas de arcilla subsisten miles de bocetos preparatorios, cuadriculados, copiados de motivos anteriores y croquis libres, viñetas coloreadas o diagramas de trazos simples, lineales ilustran el libro (Papiro) de los muertos.

El dibujante era el escriba de formas, transcritas según el ser y la verdad, no según la apariencia.

La fábula griega que atribuye la invención del dibujo a la mujer que circunscribió en un muro la sombra de su amante corroborando la supremacía de la silueta y del contorno.

Apeles (1ª mitad s.IV) ponía de relieve su superioridad trazando una sola línea de figura sin igual. En un revelador pasaje de su tratado político, Aristóteles (-384, -322) indica la oportunidad de enseñar dibujo en la escuela, porque según dice, nos ayuda a sentir y a apreciar mejor la belleza del cuerpo humano. La pintura mural griega se ha perdido casi por completo, pero la cerámica transmite su reflejo que gracias a su inalterable materia permite seguir a lo largo de los siglos la evolución del dibujo griego y su triunfo lineal, bien defendida y con claros ejemplos de realizaciones de estilos en sus caracteres, la fase más conmovedora limitada a la edad clásica y al cantón ateniense es la de los lébitos funerarios con fondo blanco, frascos de aceite estrechos y cilíndricos de uso cotidiano, decorados con siluetas de figuras negras y rojo, pero su materia clara como de papel acoge un trazo más flexible y una nueva policromía.⁴⁹

⁴⁹ NAVARRO V.(1968): *Enciclopedia del Dibujo*. Barcelona. Edit. Gasso Hnos.Pág. 5-7.



Escena en el Coliseo y estatuaria clásica, en The complete Encyclopedia of Illustration

Parrasio (n.Efesos s. -V) el primer pintor del que Plinio (como, 61 ó 62-h113) recopilador de escritos estéticos sobre la antigüedad cuenta que dibujaba sobre madera o pergamino, siendo estudiados apasionadamente por los artistas posteriores, se destaca el dominio magistral de la línea de contorno que no limita los planos si no que sugiere o deja adivinar algo más allá de ella misma, dejando ver lo que oculta.

Tanto en Occidente, como en Oriente el vasto imperio chino que como el imperio Egipcio se ha unificado bajo el prestigio de la escritura, dedica templos a la caligrafía, arte suprema y disciplina fundamental, el pincel de pelo flexible imprime las variaciones infinitas de dirección de tensión, de velocidad que se imprime a la línea sin sombra ni modelado, principio del arte chino, concuerda en la naturaleza del motivo o tema y transmiten el flujo de la vida interior. Al final de la dinastía Song, su manera se reduce a la aguada monocroma (sin hueso) obteniendo la quinta esencia, el elixir aéreo del animismo chino.



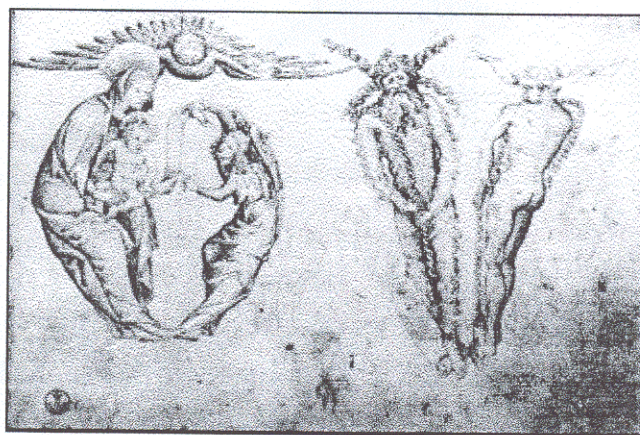
Hasegawa Tohaku.

A mediados del siglo XIII Leang K'ai, después de haber declinado las más altas distinciones, se aleja de las enseñanzas de la Academia Imperial y compone pasajes de género preponderante y también imaginarios, retratos de amigos filósofos y poetas ya que siempre la pintura y la poesía han estado unidos, en China se trabaja con un trazo diáfano, flexible y amplio o tenue y su matiz tonal entre el gris perla y el negro azabache. La forma abreviada llamada de tinta quebrada (plomo) alcanza aquí su máxima expresión y satisface dos exigencias contradictorias, la libertad formal y la caracterización expresiva.

En la edad media la belleza reside sobre todo en el color y la exaltación que produce en la superficie plana, el oro y el azur, mosaicos y cristaleras, pedrerías y suntuosos tejidos reflejan la luz celeste que el arte pone al servicio de la religión, la espiritualidad trasciende la imitación naturalista y brilla por su emanación mística.⁵⁰

⁵⁰ Op. Cit. Pág.9

Los manuscritos pintados son una de las más significativas creaciones de este rico y complejo período, reciben el nombre de iluminaciones y miniaturas. En el manual artesano del monje Teófilo en el siglo XII, se extiende detalladamente sobre la preparación y mezcla de colores pero no hace del dibujo sino una breve alusión de orden moral y no formal, pues el dibujo sin valor autónomo ni flexión queda naturalmente incluido en la práctica de la caligrafía.



¿Tirol? Principios del siglo XV, Letras Antropomorfas, Pluma, tinta parda y gris.

Los libros de modelos que no son otra cosa que repertorios de figuras y motivos derivados de prototipos antiguos impuestos por la tradición, un compendio didáctico como lo enseña la geometría, según Villard de Honnecourt (1320 - 1240) arquitecto y maestro de obras, con el criterio medieval que difiere del sentido griego o renacentista, siendo una esquematización abstracta y ornamental (activo hacia 1320 – 1240) en su cuaderno de repertorio de treinta y tres hojas de pergamino, en el folio 18 y 26, dibuja con pluma sobre punzón de plata o estilete (París, Biblioteca Nacional, gabinete de dibujos y estampas Ms. Fr. 19093, pág. 6) el dibujo del que quiere transmitir impersonalmente los principios normativos a su época, es según su expresión como lo recomienda y enseña el arte de la geometría. En

la edad media se destaca en los márgenes de los manuscritos, el dibujo y la ilustración con tinta, sin revestimiento de color, la noción de dimensión real es decisiva en la edad media que apenas admite la ampliación o reducción de escala, en esta época los arquitectos dibujaban directamente sobre el suelo los planos de los edificios a levantar y para los detalles de construcción realizaban maquetas exactas, los pintores de murales trabajaban directamente sobre el muro trazando con tierra roja o sinopia los lineamientos de sus construcciones.⁵¹



Villard de Honnecourt (activo hacia 1230-1240): Cuaderno repertorio de 33 hojas de pergamino. Folios 26 y 18. Pluma sobre punzón de plata o estilete (240 x 160). París, Biblioteca Nacional.

En el cuatrocento, en Italia del Norte, es donde mejor se puede apreciar la toma de conciencia del dibujo moderno, Pisanello (Pisa?, Hacia 1290-h.1450), Pisanello combina la preciosa estilización del agonizante Gótico internacional y la fresca naturalista que le abre las puertas al renacimiento, re inventa el desnudo, el paisaje, el retrato, dibuja ornamentos y ropajes de leyenda y por su vida errante y su curiosidad apasionada anuncia a Leonardo (1452-1519) al que le unen numerosas afinidades, fresquista visionario y grabador de

⁵¹ Op. Cit. Pág.40

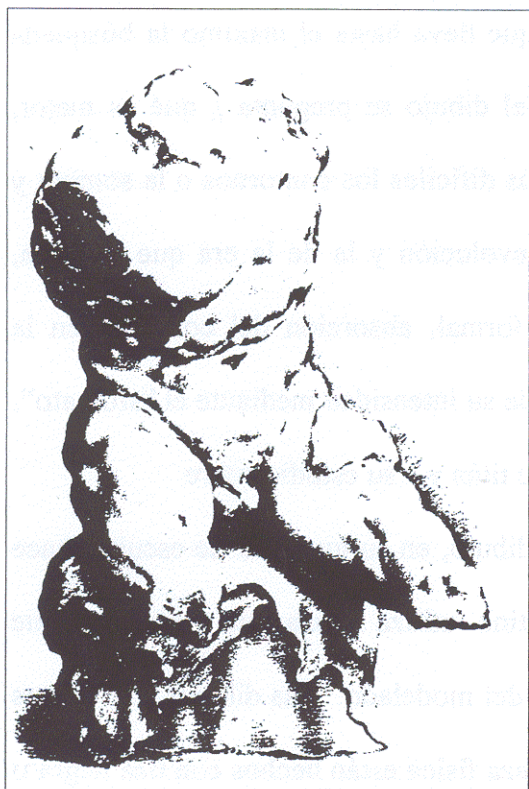
medallas aparece como el primer gran dibujante obsesivo europeo y uno de los más exquisitos de todos los tiempos tanto por la gracia precisa del contorno como por la elegante suavidad de los sombreados interiores.

Cennino Cennini (hacia 1370 – hacia 1440) en su libro redactado en Padua (hacia 1390 pág. 16,33,52) a finales del siglo XIV señala la distinción crucial entre la idea y la ejecución, entre el dibujo manual y el dibujo mental (a los que llamaba dibujo en la cabeza o de memoria) justifica la visión imaginaria y la copia de los maestros, asignándole al dibujo el papel de timón y arco triunfal hacia mediados del siglo, la importancia del dibujo sigue aumentando durante la mitad del siglo gracias a la difusión económica de la mejor calidad del papel, a la aceleración de los intercambios y la interacción de las técnicas por la aportación del grabado. El dibujo se convierte según Leonardo (1452-1519) en el medio apto para la exploración precisa, allí donde el lenguaje es incapaz de hacerlo por ejemplo en anatomía en la revelación del misterio.

El arte florentino que con Giotto (1266-1337), la leyenda del pastor que dibuja directamente sus ovejas sobre la piedra,⁵² es la conquista heroica de la forma y el trazo cincelado, Pollaiuolo (1432-1498), pintor y grabador pionero de la anatomía, eslabón esencial entre Miguel Angel (1475-1564) y Masaccio (1401-1429), sus estudios de desnudos, El Adán Musculoso, recoge en la tensión del contorno apenas modelado, la energía plástica del cuerpo humano. Botticelli (1445-1510) encuentra gloria, refugio en el dibujo, resucita a Venus como Diosa del arte, con prerrafaelistas Ingleses descubren al pintor italiano. En Florencia todos los discípulos de Verrocchio (1435-1488) en los inicios del siglo XVI o alto renacimiento marcan la visualización integral del saber gráficamente transmisible,

⁵² Op. Cit. Pág. 41

conduciendo a la cima a grandes genios. Leonardo que lleva hasta el máximo la búsqueda analógica del hombre y el cosmos, por el camino del dibujo se pregunta ¿qué es mejor, dibujar según natura o según la antigüedad?, ¿son más difíciles los contornos o la sombra y la luz?, este doble conflicto compromete su propia evolución y la de la era que instaura, recurre a la experiencia óptica contra la tradición formal, absorción del contorno en la atmósfera por la sombra y la disminución progresiva de su intensidad mediante el “sfumato”. Miguel Angel, domina su siglo gracias a su poderío de titán y a su estudio sobre el cuerpo humano, reconoce la función germinal del dibujo, en su juventud de escultor hace dibujos a la pluma, para sus dibujos de la capilla Sixtina utiliza la tiza roja o sanguina que permite a la vez la plenitud del contorno y la dulzura del modelado. Sus dibujos autónomos y sublimes de sus últimos años cuando repudia la belleza física están hechos con tiza negra o piedra de Italia, composiciones alegóricas o visiones religiosas. Los dibujos de Rafael (1483-1520) cuyos ligeros contornos flotan en la claridad que reflejan, reflejan el ideal clásico y su perfección lineal. En Venecia Giorgione (1477-1510) transforma en sensaciones cromáticas el sfumato, Ticiano (1490-1576) prolonga su legado y desarrolla su lirismo sobre la musicalidad cromática en contraposición con Florencia, los pocos dibujos que se le atribuyen dejan ver su magnificencia de su estilo y su contribución a la amplitud del registro gráfico. El espléndido retrato de un busto de mujer de la Galería de los Oficios, en piedra negra sobre fondo oscuro ofrece una gran fascinación por su simplicidad técnica destacando también la fuerza y modulación de su trazo.



Hendrick Goltzius (1558-1617) Copia según el Torso del Belvedere. Sanguina (225x166) Harlem, Museo Teyler

Durero (1471–1528) no ha alterado su escritura básicamente germánica ni su vocación realista, el dibujo que practica según todas las técnicas excepto la sanguina, es el medio de captar la esencia y la particularidad de cada forma ya que según él “ *el arte se encuentra verdaderamente en la naturaleza y lo posee quien de ella pueda sacarlo* ”⁵³

El amaneramiento que se deriva del clasicismo y que se generaliza en Europa es una crisis de la forma del dibujo y de todos los medios gráficos, es el período en el que nacen las academias para la enseñanza del dibujo y en el que se multiplican las publicaciones teóricas. Vasari (1511-1574) fundador de la Academia inaugural de Florencia, define el estatuto mental del dibujo como padre de todas las artes y reúne la primera colección sistemática de dibujos con un gran valor autónomo, documental, su suma histórica y biográfica da lugar a

⁵³ NAVARRO, V: *Enciclopedia del Dibujo*. Editorial De Gasso Hnos. Barcelona, 1968. Pág. 15

una especulación que culmina con el tratado de Zuccari (1529-1566) presidente de la academia Romana de San Lucas. Zuccari (1529-1566) separa categóricamente la idea en el sentido platónico de su materialización y por oposición al diseño, propone una teología del diseño interno que todos llevamos dentro, como el toque de la divinidad. Pone fin al amaneramiento el Naturalismo de Caravaggio (Caravaggio, 1573-Port'Ercole 1610) del que no se conoce ningún dibujo⁵⁴, otros grandes maestros del siglo de oro, Velázquez (Sevilla, 1599-Madrid, 1660), Hals (Amberes entre 1581 y 1585-Haarlem, 1666), Vermeer (Delft, 1632-Delft, 1675), no dibujan porque lo hacían pintando, según el ejemplo Veneciano y las correcciones las hacían en el transcurso de la ejecución, el dibujo se convierte en parte integrante del dinamismo pictórico o acompaña su proceso preservando a todos los niveles su autonomía. Rubens (1577-1640) y Rembrandt (1606-1669), coleccionan y copian los dibujos de otros artistas, no dejan de dibujar tanto para su obra como para ellos mismos con disciplina incansable. En los Países Bajos la forma pictórica que sustituye la forma plástica o el contorno lineal se presta a la dilatación del paisaje, las sorprendentes aguadas sobre pintadas por Claude Lorrain (Chamagne, 1600-Roma 1682) sin relación de influencia se compara con sus homólogos chinos. En Italia se prosigue la reflexión estética sobre todo en Roma y Venecia y sigue después a Francia, se destaca una interminable polémica entre los seguidores del dibujo que toma a Poussin (1594-1665) por modelo y los defensores del color que se apoyan en Rubens (1577-1640) Roger de Piles (1635-1709) opina con gran sensibilidad que al realizar un dibujo el artista abandona a su genio y se muestra tal cual es.

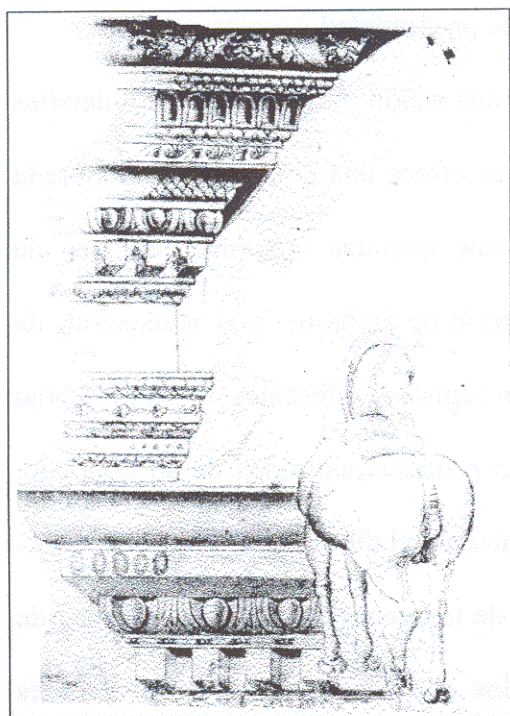
Las colecciones de dibujo se amplían y la más importante en París es la de Crozat, el encanto de un dibujo consiste según él en poder seguir a través del movimiento de la mano

⁵⁴ Op. Cit. Pág. 41

que lo ha trazado, las manos es uno de los temas apetecidos por los dibujantes y las más exquisitas son las dibujadas por Watteau (1684-1721). El siglo que se inicia con la fiesta galante de las fragancias de Citeres se termina con los olores de azufre de Goya (1746-1828) y sus alucinadas aguadas, que desgarran las máscaras y sondea los fondos nocturnos de los instintos, se reanima la polémica entre el dibujo que es para Ingres (1780-1867) la máxima expresión y el color cuya nueva argumentación dirige Delacroix (1798-1863) ambos artistas dibujan según su estilo, contornos y líneas sinuosas, el uno una línea tenue y una ovoide el otro. El arte inclasificable de Daumier (1808-1879) procede de la caricatura, cuya naturaleza y significado ha habido que deducir a Baudelaire (1821-1867) atento a las variedades del grafismo⁵⁵. En Daumier se combinan la fuerza plástica de Miguel Ángel y el luminismo barroco para captar con amplitud los tipos sociales de su tiempo. Degas (1834-1917) ha sido considerado como el dibujante más completo y exigente de su siglo por su gusto clásico como por su curiosidad moderna, el único capaz de reanudar el concepto del renacimiento. Cézanne (1839-1906) regulariza las interferencias entre el volumen y la superficie, realiza la unión plenaria de la forma y el color que romperá la discontinuidad cubista y la técnica del ajuste. Bonnard (1867-1947) y Giacometti (1901-1966) sin duda ligados a la visión de las apariencias pero en absoluto a los sistemas tradicionales. Bonnard es el primer dibujante a mano totalmente libre y móvil sin coordenadas establecidas, invertía las nociones establecidas logrando dar gran sensación, el color es el razonamiento, la línea duda y se divide para dejar que nazca sin enseñar nunca lo que el ojo percibe o la memoria sugiere. Giacometti no vivió sino para ver y dibujar., para ver mejor. Lo que yo creo, decía, es que se trate de pintura o escultura, sólo el dibujo es en el fondo verdaderamente importante. Hay

⁵⁵ Op. Cit. Pág.41

que aferrarse única y exclusivamente al dibujo, si se dominara un poco el dibujo, todo lo demás sería posible, sueña arrastrado por su pasión de lo absoluto, pero el tormento gráfico del que se halla poseído lo encadena, debido a su soledad existencial, a la infranqueable distancia entre la mirada y su objeto en un chisporroteo de resplandores y cenizas.



Benozzo Gozzoli (1420-1497). Libro de taller de 19 hojas realizado por los alumnos copiando elementos de los frescos del maestro. Punzón de plata, realces de blanco y aguada bistre. (225x155) Rotterdam, Museo Boymans-van Beuningen.

A partir del siglo XIII la imagen está al principio estrechamente ligada al texto, con la introducción del pergamino que en los albores del siglo II reemplaza las tablillas de madera y los rollos de papiro, permite en el siglo IV la aparición del código (del latín codex) de forma rectangular en un conjunto de hojas de pergamino o papel encuadernado. En la época medieval las páginas de los códigos contenían anotaciones a manera de apuntes para su posterior utilización, las imágenes parecen haber sido registradas al azar en la hoja de pergamino, sin organización ni escala, en yuxtaposición de temas vistos o copiados (pinturas, esculturas o iluminaciones) e incluso e imaginarios (fábulas y bestiarios) los

códices se consideraron instrumentos de trabajo, una reserva de imágenes de referencia que ofrecían un gran surtido estereotipado y uniforme cuyas posibilidades de utilización son múltiples según la capacidad de adaptación de cada artista. Hay carencia de representación de espacio, en algunos casos éste es sugerido someramente con una línea de suelo. Con los movimientos de figuras comienza a expresarse la idea de profundidad.

Aparece el libro de modelos como el resultado de una visión fragmentaria con detalles dispersos sin orden en la hoja. El manuscrito de pinturas ofrece una composición elaborada que llena toda la superficie de la misma, también tiene distintas funciones, el libro de modelos, es el que sirve a la memoria (como una especie de archivo) y el manuscrito de pinturas es la ilustración, su iconografía se establece en registros diferentes, la de los libros de modelos es documental con imágenes religiosas o profanas extraídas de su contexto, marcando una fase intermedia entre el arte de la iluminación y el dibujo.

En los siglos V y VI se crean ciertos prototipos de imágenes y de textos detalles de arquitectura, vegetación animales y personajes vestidos que fueron objeto de diferentes interpretaciones según el artista monástico, se reunían libros de modelos con distintos esquemas iconográficos inspirados en obras de arte anteriores y con el fin de difundirlos de un taller a otro siendo el único medio de reproducción para transmitir los temas e imágenes a las generaciones siguientes⁵⁶. En el XI existe gran actividad en algunas abadías benedictinas tales como la de Saint-Gall, Einsiedeln (fundada a principios del siglo X y cuya producción se prolongó hasta el siglo siguiente) con el trabajo de las letras historiadas e iniciales dan ocasión a un excelente virtuosismo decorativo, siendo éste un periodo importante para la caligrafía, en algunos manuscritos se puede notar en la escritura, las imágenes y los dibujos

⁵⁶ Op.Cit. Pág.48.

una síntesis homogénea imbricación de la forma y el contenido, del significado y el significador.

El manuscrito procedente del taller de Einsiedeln, con una excepcional calidad está considerado entre las más importantes de los libros de modelos de la edad media.

Villar de Honnecourt, en el curso de sus viajes por Suiza, Francia y Hungría, copia esculturas antiguas, pinturas murales bizantinas y frescos románicos que interpreta en un estilo gótico, una parte del volumen contiene figuras inscritas en formas geométricas que facilitan la rapidez del dibujo, hay gran dificultad en este manuscrito que se conserva en la Biblioteca Nacional de París, para distinguir las figuras religiosas o profanas, las figuras están separadas de su contexto, no hay composiciones de conjunto, las personas se pueden identificar por sus accesorios y no por sus rostros que denotan la misma expresión estereotipada e impersonal que denotan la ausencia de observación real por parte de Villard de Honnecourt, la mayor parte de los personajes son estudios de desnudos constituyendo una novedad de la época junto con la búsqueda del movimiento, la inserción de la figura en esquemas geométricos y la estructura planimétrica. A éste seguirían otros célebres manuscritos como el de Bérzano, atribuido a Grassi (Giovannino de Milán, activo entre 1389 y 1398) arquitecto, escultor y miniaturista, contiene dibujos de animales, aves, plantas, emblemas, adornos para bordados o márgenes para manuscritos, así grupos de personas, sirve como referencia para agrupar obras lombardas del siglo XV, hace pensar en un trabajo colectivo, son dibujos o estudios del natural, hechos delicadamente a la acuarela para reproducir pelajes y plumas con una técnica próxima a la miniatura.

En el siglo XIII aparecieron en Francia Los Cantares de Gesta y los Romances de Caballería que dieron lugar al arte de corte, se extiende este movimiento primero a

Lombardia y de allí al resto de Italia creándose lo que se llamará el arte gótico internacional con creaciones franco-italicas o de artistas procedentes de los Países Bajos marcados por las influencias italianas, con dibujos hechos a la acuarela, a la gutiámbar o a la pluma hechos la mayor parte sobre vitela se relacionan con el arte de la iluminación y sus temas se encuentran también en la tapicería contemporánea⁵⁷ (personajes conversando, bailando o paseando por jardines exóticas, señoras sosteniendo halcones, escenas de torneos y de caza)

En un álbum proveniente de Bohemia, se puede analizar las modificaciones efectuadas ulteriormente en los trajes de los modelos para transformarlos modernizándolos, revelando ésto el continuo uso del manuscrito como libro de modelos (personajes de las escenas sagradas y profanas agrupados por parejas, apóstoles, profetas o enamorados) la novedad reside en la gesticulación de los personajes captados en plena acción que acentúa el dinamismo, otra novedad consiste en la indicación de las sombras cuyo modelado sugiere la idea de relieve y de volumen.

El Códice de Vallardi, adquirido por el Louvre en 1856 donde se encuentran dibujos de Pisanello (1395-1450) iluminaciones lombardas y dibujos (algunos de ellos atribuidos a Leonardo de Vinci)⁵⁸ Pisanello estaba muy interesado por el trabajo de sus predecesores, según lo prueban las copias hechas de los sarcófagos antiguos y estudios de animales que recuerdan el estilo del manuscrito de Bergamo, Pisanello utilizaba sus dibujos como reserva de imágenes a los que recurría en su trabajo de adornista, medallas, orfebrería, tejidos o letras. La concepción del libro de modelos se modificaba con Pisanello y se debilitaba en la medida en que empiezan a hacerse estudios de la naturaleza, ganando movimiento y expresividad sin dejar de pertenecer a la cultura del gótico tardío, Pisanello se muestra un

⁵⁷ Op. Cit. Pág.68.

⁵⁸ Op. Cit. Pág.69

innovador aislado, fue un precursor de las ideas del Renacimiento en lo concerniente al proceso creador y al sentimiento de la observación enunciando algunas de las posiciones que tomará Leonardo de Vinci en la siguiente generación.



¿Tirol? (Principios del siglo XV): letras antropomorfas. Pluma, tinta parda y gris (29.7x21.6): Florencia Galería de los Oficios.

En el álbum de Jacobo Bellini (1400-1470) que se encuentra en el Louvre sus dibujos están realizados en su mayor parte al punzón de plata o cobre, retocados con frecuencia a la pluma y algunos de ellos realzados a la acuarela o aguada. En el British Museum se encuentra otro volumen de noventa y nueve hojas de papel con dibujos ejecutados al punzón y realzados a la pluma. Ambas colecciones debían estar ya encuadradas cuando Jacobo Bellini empezó a dibujar entre 1450 y 1456, persistiendo en estos álbumes la vieja tradición de los libros de modelos, los animales tales como la pantera, son representados de perfil, pero con mayor realismo, obras como las de Giovannino de Grass (1389-1398) para quien estos asuntos constituyen una minoría, para él son fundamentales otros temas como la copia de obras de la antigüedad (estatuas, altares, ornamentaciones o medallas) dibujos de arquitectura o escenas religiosas construídas según las leyes de la perspectiva, el acabado y

la elaboración de cada composición de los álbumes de Bellini diferencia estas colecciones de todos los cuadernos de repertorios de la edad media.

6.2. El dibujo y su función didáctica.

Los tratados de la edad media, obra de monjes primero y de artistas después, ofrecen un cúmulo de precisiones sobre las técnicas y las enseñanzas de las artes.



Albrecht Dürer (1471-1528): alemán. Dibujante realizando un retrato. Grabado en madera 13x14.8.

El dibujo raramente formulado al principio como algo independiente y asociado estrechamente con las demás artes, comienza a expresarse a través de la geometrización de

las formas, así es como aparece en el libro de Villard de Honnecourt (1230-1240), se muestra el dibujo con el proceso de realización del arquitecto convirtiéndose en una de las bases necesarias para la realización de proyectos de edificios así como para la figura humana esculpida. Por estar basados en la geometría, el dibujo se va a convertir en una ciencia hacia finales del siglo XIV. En su libro "Dell'Arte" Cenninno Cennini (1370-1390) presenta el dibujo como una actividad esencialmente intelectual y distingue dos fases en la práctica del dibujo: su concepción y la ejecución, en el renacimiento prevalecen la parte teórica sobre la práctica manual, al integrar el arte en sus propios sistemas los descubrimientos científicos como la geometría euclidiana, los cánones de proporciones, la perspectiva y la anatomía en el siglo XVI, los tratados que reúnen las reglas y principios son casi por lo general obras de artistas con finalidad didáctica. Leonardo concibe la pintura como una ciencia del saber y el dibujo como un medio de conocimiento, sus dibujos fundados en el estudio directo del natural traspasan los límites de los conceptos y modelos anteriores y exploran todos los campos como anatomía, perspectiva, movimiento, proporciones, valores, colores volúmenes, etc.; a su juicio el dibujo es mucho más significativo y descriptivo que el texto, realzando la primacía del lo visual sobre lo teórico⁵⁹. Durante la época amanerada casi todos los artistas son teóricos y es cuando son abiertas las academias, el dibujo se reconoce como un arte análogo a los demás artes liberales es concebido como la forma tangible de la idea, para el pintor Giorgio Vasari (1511-1574) el dibujo adquiere una importancia nueva por ser la base fundamental de las artes mayores, la arquitectura, la escultura y la pintura; destaca que el dibujo no es más que una expresión y manifestación visible del concepto que se tiene en él animo ("Della pittura, en le vite de'più eccellenti pittori, scultori e architettori",

⁵⁹ Op.Cit. Pág.69.

complemento de la edición de 1568). En los escritos de Vasari como en las teorías de la Academia Florentina que toma el nombre de Accademia del Disegno se considera al dibujo como raíz y cimiento de las artes. El pintor Federico Zuccaro (1540-1609) fundador de la Academia de San Luca, define el disegno interno (idea) y el disegno externo (técnica), en el siglo XVII ciertos artistas se conforman con concebir su obra a manera de bocetos, confiando luego la terminación de ésta a sus colaboradores, el proyecto o la idea prevalecen entonces sobre la técnica y la realización, los textos teóricos son obras de críticos e historiadores, los profesores de dibujo, es decir los artistas que mantienen y transmiten la tradición florentina son los únicos capacitados plenamente para juzgar una obra de arte, en Francia hay que esperar hasta el siglo XVII para que se den los comienzos de la historia del arte, publicada entre 1666 y 1688, el dibujo cuya importancia irá en aumento durante este siglo es ya reconocido como elemento básico de acuerdo con el concepto académico y clásico para realizar una obra, se funda en Francia la Real Academia de Pintura y Escultura en 1648, Lebrun Charles (1619-1690) confiere a sus dibujos un aspecto riguroso e idealizado con objeto de construir una compilación tipológica, en su tratado sobre "Les Sentiments des plus Habiles Peintres Sur la Pratique de la Peinture et Sculpture mis en Table de Préceptes" (París 1680 y 1696). Hery Testelin (1616-1695) recoge las ideas de Lebrun, el dibujo es considerado por los clásicos como superior al color por ser racional e intelectual revelándose como un criterio subjetivo, en rigor, el dibujo no tiene necesidad del color bastándose a sí mismo, se establece una rivalidad que enfrenta a los antiguos y a los modernos, y después a los Poussinistas y a los Rubencianos. Félibien (1619-1695) apoya y defiende el dibujo y Roger de Piles (1635-1709) autor de Dialogue Sur Le Coloris (1699) apoya incansablemente el color, sumándose a las ideas de Giovanni Paolo Lomazzo (1538-

1600) en su tratado “Dell’Arte Della Pintura” (1584) y de Marco Boschini (1613-1678) para quien el dibujo sin color es un cuerpo sin alma. En la Real Academia de París se suceden enfrentamientos sobre el mismo tema, Philippe de Champaigne (1602- 1674) apoya el dibujo y Jacques Blanchard el color⁶⁰.

A principios del siglo XVIII se publica en Amsterdam “Les Principes Du Dessin” (1719) por Gérard de Lairese, seguidos de la “Nouvelle Méthode Pour Apprendre à Dessiner Sans Maître”, publicada en París en 1740 por Charles A. Jombert, evidenciando con ésto la nueva importancia adquirida por el dibujo, en la segunda mitad del siglo XVIII el antagonismo entre el dibujo y el color seguiría siendo fruto de grandes debates incrementándose en el futuro y oponiéndose a los dos grandes movimientos contradictorios, en ese campo el Neoclasicismo y el Romanticismo. Denis Diderot (1713-1784) exalta la emoción y sentido de la polémica dando paso así a la crítica moderna en el siglo XIX, los tratados casi desaparecen y las ideas se expresan de manera casi informal en escritos de los poetas, novelistas o negociantes, este abandono a las teorías siembran la incertidumbre considerando el arte como un impulso espontáneo y creador y no una búsqueda sujeta a la reglamentación, sin embargo Eugène Delacroix (Saint-Maurice, Sena 1798-París 1863) insiste sobre la preeminencia del color, Ingres, ensalza el dibujo y destaca la línea *“los dibujantes puros son unos naturalistas dotados de un sentido excelente; pero dibujan por razón, intentar que los coloristas, los grandes coloristas dibujen por temperamento casi sin darse cuenta”*⁶¹

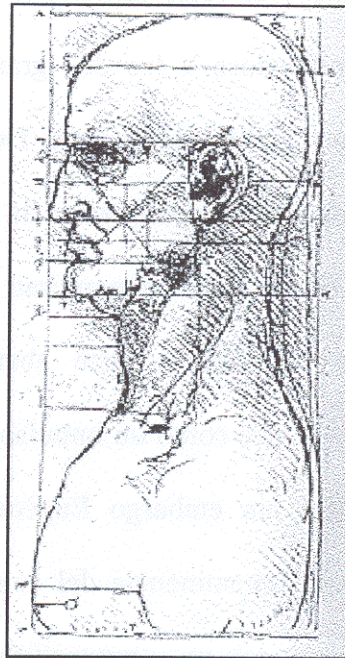
Charles Baudelaire – Pirse (1821-1867) Salón de 1846, desde el realismo que a partir

⁶⁰ Op. Cit. Pág. 71

⁶¹ NAVARRO, V(1968). *Enciclopedia del dibujo*. Edit. de Gasso Hermanos. Barcelona. Pág. 19

de 1848 marca con Gustave Courbet (Ornans 1819-la Tour de Peilz. Suiza 1877) una ruptura con la forma académica, el arte parece liberado de la tradición didáctica. En el Impresionismo se acentúa mucho más esta separación con respecto a la enseñanza y el arte pretende ser solo la transcripción de una sensación, de una percepción cuya esencia es subjetiva e individual, el dibujo se confunde con el toque de color, con la mancha y el dibujo se vuelve color.

6.3. Geometría y Perspectiva



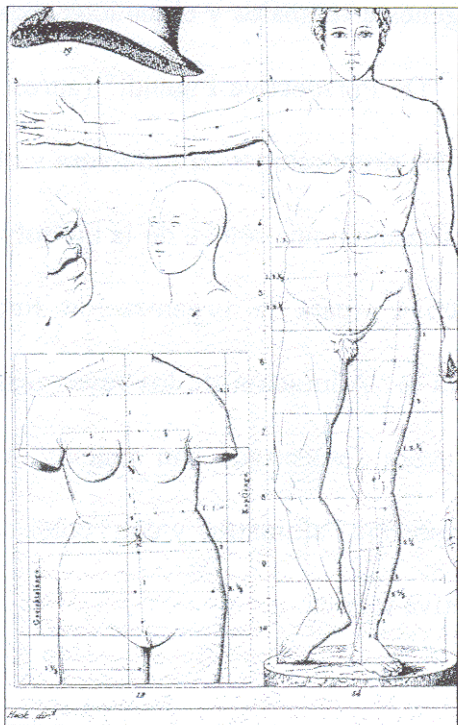
L. de Vinci. Proporciones del rostro, 1490.

Con relación al dibujo en la edad media se destacan los trazos de Paolo Ucello (1396/7-1475) y de Piero de la Francesca (hacia 1410/20- 1492) por ofrecer una nueva organización espacial, en Florencia Ucello fue uno de los primeros pintores que trabajó la perspectiva descomponiendo sus objetos dibujados en varias facetas, incluyendo todas las líneas de

perspectiva que se unían en un punto de línea central, en Florencia las formas geométricas se aplican a escorzos de formas decorativas a partir del decenio de 1440-1449⁶², en obras de incrustación y ebanistería que revelan los orígenes artesanales y el carácter experimental en perspectiva, Piero de la Francesca en su obra “De Perspectiva Pigendi” (aprox. 1410/1420-1492) estudios de figuras con indicaciones de las proporciones, arquitectura y objetos varios vistos en perspectivas cuyos originales se conservan en un código de la biblioteca de Milán. Leonardo de Vinci se sirve de la perspectiva para la organización lineal de sus composiciones, en el estudio preparatorio para la “Adoración de los reyes magos” utilizan unas líneas de fuga que se encuentran ligeramente descentrado con relación al marco de la composición, con efectos de claroscuro, de atmósfera “sfumatto” y con color superando así la abstracción puramente gráfica de la perspectiva teórica.

⁶² Op. Cit. Pág.19

6.4. Empleo de las proporciones.



J.G. Heck

Cabe mencionar aquí la relación espacial del hombre y la naturaleza que se establecen en el renacimiento con el empleo de la perspectiva, el cuerpo es estudiado en función de sus medidas y proporciones, se inventan cuadrículas, diagramas, esquemas geométricos, cifras y numeraciones y aparecen reglas de proporción del cuerpo humano que son elaboradas en toda Europa especialmente por Piero de la Francesca, Leonardo de Vinci y Durero, consistiendo las proporciones en inscribir el dibujo de la figura humana en un trazado geométrico al que se le sobreponía una red de líneas y medidas. Villard de Honnecourt fue uno de los primeros en inscribir sus estudios de figuras humanas y de animales en triángulos, circunferencias y rectángulos relacionándolos de acuerdo de acuerdo con su práctica de la arquitectura. En 1509 un alumno de Piero de la Francesca el matemático Luca Paciolo

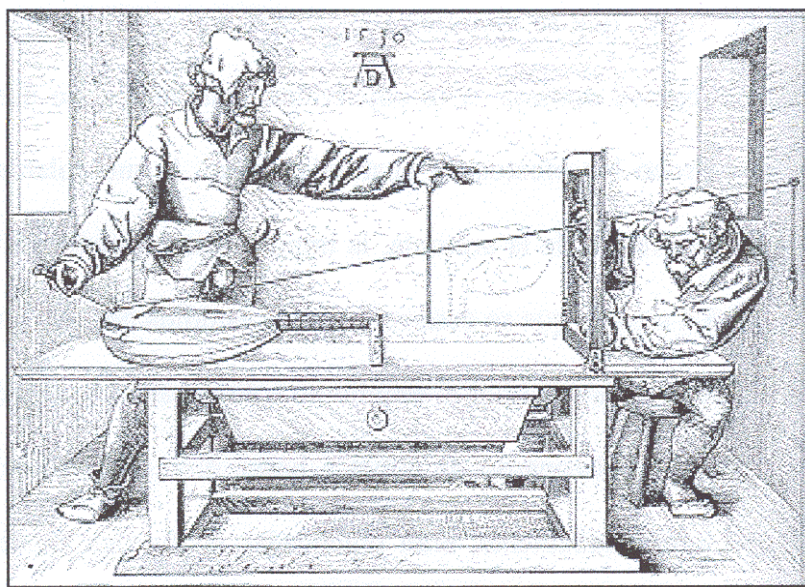
(Borgo de San Lorenzo Aprox.1445- después de 1509) publicará en 1509 el “tratado de Divina Proportion” que según él es la proporción perfecta, la proporción áurea y los números tienen un significado mixto. Alberti Leone Battista (Génova 1404-Roma 1472) se basa en Vitruvio (siglo I a.J.C) examina las reglas de las proporciones según sus vínculos en la perspectiva. Leonardo de Vinci también establece relaciones entre las proporciones de la figura humana, sus movimientos, y el sistema perspectivo, Durero que basa sus trabajos en Vitruvio insiste en la noción de simetría y esquematización del cuerpo, adapta el canon de proporción vitruviano en el que la cabeza ocupa la primera parte de la altura total del cuerpo, a finales del renacimiento se observa cierto alejamiento con respecto al canon ideal patente ya en Miguel Angel, que se manifiesta en el alargamiento, torsión y deformación voluntaria, tendencia subjetiva opuesta a la objetividad matemática, se desarrollará en el amaneramiento y el barroco los efectos de anatomía como la musculatura, expresión y movimiento, superarán las reglas de la armonía, la importancia concedida al sistema de las proporciones disminuirá a medida que se desarrollarán los estudios de anatomía

En el renacimiento la curiosidad por el estudio no solo del aspecto exterior de la figura humana lleva a artistas como Leonardo de Vinci a hacer disecciones, aunque estuvieron prohibidas hasta 1540 aproximadamente, eran practicadas en Europa desde el siglo XIII, contribuyendo a los progresos científicos de la anatomía y por primera vez la vida interna del cuerpo humano, como por ejemplo la gestación y descripciones concernientes a todos los aspectos de la anatomía, apareciendo como un precursor tanto en el campo científico como en el artístico, otros artistas italianos como Andrea Mantegna (Isda di Carturo provincia de Padua 1431-Mantua 1506), Antonio Benci Pollaiuolo (Florencia 1432-Roma 1498), Luca Signorelli (Cartrona aprox.1455-id.1523), Miguel Angel, Rafael y Baccio Bandinelli

(Florencia 1448/93- id.1560) se interesan por la figura humana y la anatomía artística mucho antes que sea publicada en 1543 la obra científica *De Corporis Humani Fabricas* de Andrea Vesalio (1514-1564)⁶³ que resume todos los conocimientos y experimentales. Una colaboración estrecha entre anatomistas y artistas dará como resultado colecciones de modelos con fines didácticos.

6.5. De la enseñanza del dibujo a la educación artística.

Sus orígenes se remontan a la época de la Grecia clásica y exactamente a la mansión que poseía Academo.



Alberto Durero. Uso de un marco para dibujar un laúd en perspectiva.

Héroe ateniense en cuyos jardines celebraban reuniones filósofos y humanistas, entre ellos Platón. En el siglo XV se designa el vocablo academia para los lugares, talleres o palacios de Mecenas frecuentados por artistas y eruditos. Según Wacker Nagel (Martin 30)

⁶³ Op. Cit. Pág.54

la primera academia privada se formó en Florencia hacia 1490 en el taller del escultor Bertoldo (Florencia a finales del siglo XV) en Roma se abre una popular y conocida academia de Baccio Bandinelli (Florencia 1448/93-id 1560) hacia 1530 y después en Florencia hacia 1550, pero hay que esperar hasta la mitad del siglo XVI para hablar realmente de la academia como institución. El 13 de enero de 1563 se funda oficialmente en Florencia por Cosme de Medicis (Gran Duque de Toscana 1569-1574) la academia del dibujo organizada por Giorgio Vasari (Arezzo 1511-Florencia 1574) esta academia formaba a los artistas y modificaba la enseñanza del arte basada en el dibujo, desde su inauguración se daban conferencias sobre anatomía y geometría, también se daba dibujo del natural. En 1583 Carel Ván Harden (1573-1577) funda una academia en Harlem, junto con Cornelisz Ván y Golzius y se dedica al estudio del modelo vivo. El 14 de noviembre de 1593 se abre en Roma la Accademia di San Luca, más completa que la de Vasari en Florencia a cargo de Federico Zuccaro (1529-1566) y no se limita solo al campo del dibujo si no que también abarca la pintura, la escultura y la arquitectura comprendiendo, el estudio del modelo para lo que se disponía de una sala especial, la copia de colecciones de figuras de escayola, reunidas con tal finalidad, conferencias, viajes de estudio por Italia del norte. Desde la época del renacimiento, se considera los estudios del natural como una práctica fundamental para la educación de un dibujante. En la academia Degli Incaminate, fundada hacia 1586 por los tres Carracci, Anibale (Bologna 1560-Roma 1606), Agostino (Bologna 1577-Roma 1602), Ludovico (Bologna 155-1619) donde se funda la noción de modelo y academia privada, Carlos Cesare Mavasia, menciona en 1678, el cuarto en el que el modelo masculino o femenino posaba desnudo, en Milán en la biblioteca Ambrosina existía un programa preparado por Federico Borromeo (1564-1631) donde los alumnos aprendían a dibujar del

natural y a copiar láminas de esculturas de famosos artistas, se crea el 20 de enero de 1648 la Real Academia de Pintura y Escultura en París por decreto de Luis XIV y al igual que en la academia de Roma fundamenta sus principios sobre la doble base de las conferencias y los ejercicios prácticos sobre el modelo, la enseñanza era impartida en tres etapas, la copia de los dibujos del maestro, la escultura y el modelado, las academias tenían sus colecciones de dibujos para uso de los estudiantes, esa progresión en la imitación parece ser la norma a seguir en casi todas las academias. En París se crea la academia de San Lucas rival de la Real Academia, practicaba el dibujo del modelo vivo y contaba con 24 profesores y dos modelos a diferencia de uno que tenía la Real Academia, llegando finalmente a la fusión de las dos academias en 1651 y se prohíbe al modelo posar fuera de la academia incluyendo los talleres privados, con excepción de los miembros de la academia. En 1666 es inaugurada la Academia de Francia en Roma que se fusiona con la Academia de San Luca, donde se podría dibujar libremente tanto modelo masculino como femenino, transcurriría un siglo hasta que la Real Academia Francesa autorice a posar a modelos femeninos, hasta entonces la prohibición era terminante, tanto en Roma como en París.

Las academias institucionalizadas en el siglo XVI adquieren estatutos propios en el siglo XVII, hacia 1720 existe una veintena en Europa y su número sigue aumentando, en 1724, se funda la academia de San Petersburgo, en 1738 la de Estocolmo, en 1750 la de Amberes, en 1758 la de Londres en 1752, la de Madrid el 12 de Abril de 1752, tardará 30 años en introducir la práctica del dibujo del natural, incluso del modelo masculino que en todas partes era normal su utilización.⁶⁴ Simultáneamente en la medida en que se crean las academias también crecen las reacciones contra la enseñanza académica por parte de

⁶⁴ Op. Cit. Pág.23

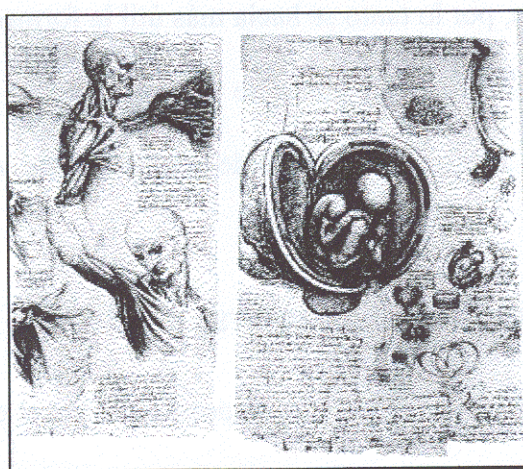
escritores y artistas, entre ellos Friedrich von Schiller (1759-1805) y Voltaire (1694-1778) se crean grupos de artistas revolucionarios que piden la disolución de las academias, el 4 de Julio se reconoce la única Asociación Oficial de Franceses de Artistas y en Agosto del mismo año son abolidas las academias y reaparecen el 25 de octubre de 1725, con otro aspecto con la creación del Instituto de Francia, donde el estudio del modelo femenino no se autorizará hasta 1863 y se crea como Escuela de Bellas Artes, siendo eclipsado por el taller de David instalado en el Louvre y luego en el Instituto de Francia, donde el dibujo del natural era practicado no menos de seis horas diarias, los talleres privados desempeñan un papel muy importante en el siglo XIX, durante la primera mitad de este siglo los más celebres son los de Eugene Delacroix (Aint-Maurice, Sena, 1798- París 1863), Paul Delaroche (París 1797-id. 1856) Jean Auguste Dominique Ingres (Montauban, 1780-París 1867), León Cogniet (París 1794-id. 1880) en la segunda mitad los de León Bonnat (Bayona 1833-Monchy Saint-Eloi 1922) Charles Gleyre (Chevilly, Suiza 1806-París 1874) Couture Thomas (Senlis 1815-Villiers-le-Bel, 1879).



Leonardo de Vinci (1452-1519). Estudio de manos.
Punzón, realces de blanco sobre papel rosa preparado
(210x145 Castillo de Windsor, Biblioteca Real.

En la enseñanza, el dibujo estuvo siempre basado en la copia de obras del maestro, desde Cennini, la copia fue considerada como uno de los mejores medios de enseñanza, hasta el siglo XIX, grandes artistas como Leonardo, Rubens, Miguel Angel o Rafael, practicaban este ejercicio a lo largo de su carrera, copiar a Miguel Angel, Rubens (1577-1640), la copia de las obras de la antigüedad es una práctica tradicional en la enseñanza del dibujo. El estudio tiene tres finalidades el conocimiento de la figura humana, la ciencia del modelado y la representación de las luces y las sombras, sorprendentemente puede comprobarse que este método pedagógico ha sido practicado por artistas cuyas invenciones tonales en las postrimerías del siglo XIX y comienzos del XX suponen una ruptura con el arte de las épocas precedentes en artistas como Seurat, Cézanne, Matisse, Picasso, etc.

Durante el siglo XIX, se consideró que el dibujo era un aprendizaje eminentemente útil, en las manufacturas, oficios y artesanías, la división del trabajo y la industrialización propiciaban que el proyecto, confección y acabado del producto dependieran en gran medida de la destreza y habilidad del operario, el dibujo en todas sus vertientes técnica y ornamental como artística era un conocimiento básico como instrumento para interpretar o realizar los planos de una pieza de un objeto o de un mecanismo y las destrezas que el dibujo desarrolla eran enormes para producirlo y acabarlo, saber dibujar significaba una mayor eficacia, economía y calidad del trabajo. “ *Una de las causas principales del progreso de la industria ha sido el desarrollo del buen gusto del artesano por medio del estudio del dibujo. Esta verdad está reconocida en todos los países que se distinguen por la perfección de sus productos... El dibujo debe ser tan familiar al pueblo como la escritura; permite fijar con rapidez y con claridad la imagen de un objeto, cuya descripción exigiría la combinación de infinitas palabras; la enseñanza del dibujo debe, por lo tanto ocupar un lugar importante en la educación popular,* ”⁶⁵



Leonardo de Vinci. Hoja de Estudios: Músculos del Hombro. Pluma y tinta parda, aguada parda sobre trazado a la piedra negra (29,2 x 199) Castillo de Winsord, Biblioteca Real.

⁶⁵ HERNANDEZ, F. MARIN VIADEL, R. JÓDAR A. Y OTROS(1991). *Que es la educación artística*. Edit.Sendal .Madrid. Pág. 117.

Los manuales para la enseñanza del dibujo llevaban títulos tan sugestivos como: curso metódico de dibujo lineal con aplicaciones a las artes, a la industria y a la agrimensura, tratado de dibujo lineal para uso de los niños, nociones de geometría y dibujo aplicado a las labores en ellos se ofrecían conocimientos sobre líneas, ángulos, polígonos, poliedros, proyecciones, secciones de cuerpos sólidos, perspectiva lineal, dibujo de adornos y partes de la figura humana con un resumido texto y amplio material de láminas para ser copiadas por el alumno⁶⁶. Estaba claro que se trataba de ser muy prácticos a la hora de enseñar a dibujar, creándose una metodología definida que sería revisada mas adelante en las primeras décadas del siglo XX, hasta entonces se hacía énfasis en la mirada del espectador, la gran industrialización requería de un operario hábil reduciéndose al dominio de la máquina que ejecutaba una determinada operación de entre las múltiples necesarias para obtener finalmente un producto, el sistema industrial ya no necesitaba de la pericia y habilidad del operario como dibujante y proyectista porque la máquina reproducía miles de veces el mismo e idéntico producto, se hacia más importante enseñar a escoger que enseñar a hacer debido a la gran producción, por lo tanto se hacia más útil la formación del buen gusto que la del aprendizaje del dibujo⁶⁷. El buen gusto se educaba viendo y comparando objetos y formas o sea directamente mediante el sentido de la observación y de la apreciación.

6.6. Perspectiva del dibujo del natural en el siglo XX.

Durante la primera parte del siglo XX es un poco ambiguo el papel desempeñado por el dibujo, con Cézanne (Aix-en-Provence, 1839- Aix-en-Provence, 1906), se marca el inicio de una crisis, según su propia concepción las expresiones jamás pueden ser traducciones de un

⁶⁶ Op. Cit. Pág. 118

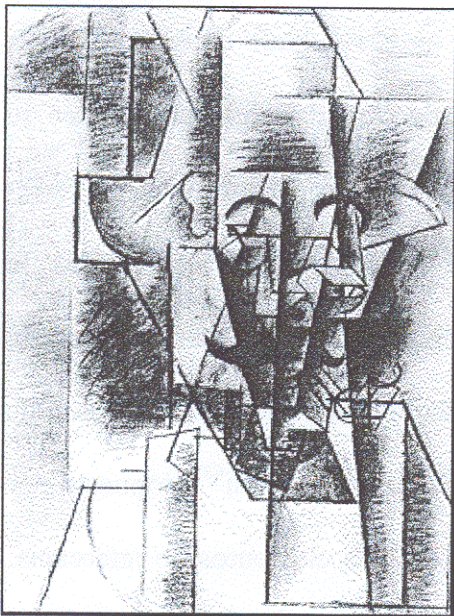
concepto claro y es tan solo en la obra definitiva donde aparece la idea, es preciso entonces, que se confunda la concepción y la ejecución, el dibujo y la pintura no son ya factores distintos, se dibuja tal como se pinta, tanta más armonía hay en los colores, más preciso se hace el dibujo, a lo largo de la primera mitad del siglo XX puede seguirse la evolución del dibujo en sus diferentes etapas, se inventa una forma, el collage, a partir de la segunda mitad del siglo es posible hablar de una historia del dibujo, se da en calidad de autónomo igualando la importancia a la pintura y escultura formando parte de las grandes preocupaciones del siglo, aparece en 1960 a 1969 el nuevo papel del dibujo en el resultado de una crisis que afecta a la propia estructura del arte, durante el segundo decenio del siglo se produce su cambio estructural más importante con la introducción del collage por George Braque (1882-1963) y Picasso. Esta técnica es una proyección del dibujo cubista que marca la consumación de la ruptura con la perspectiva lineal del renacimiento y la ilusión naturalista iniciada por Cézanne (1839-1906) el cambio conceptual más importante es la proyección de la línea como fuerza autónoma que llevó a la invención de la abstracción⁶⁷ propuesta por Kandinsky (1866-1944), ya en 1910 se puede recurrir a diferentes elementos de referencia, debe tenerse en cuenta que se refiere a las nuevas posturas adoptadas por Cézanne y oscila entre dos opciones una de ellas es la noción del dibujo como concepto, el dibujo es entonces la representación del concepto estructural de la obra aunque sea en el aspecto práctico el medio de racionalizar esa estructura, la otra noción es la del dibujo como revelación o confección autográfica y como expresión biográfica, es el dibujo rápido la primera manifestación de la concepción intuitiva del artista, los dos aspectos se confundirán con la noción de la línea vista como abstracción, por una parte la línea se identificaba con su

⁶⁷ Op. Cit Pág. 118

⁶⁸ NAVARRO, V. *Enciclopedia del dibujo*. Barcelona 1968. Edit. De Gasso Hnos. Pág. 200-203

verdadera esencia como una abstracción conceptual: es inexistente en la naturaleza y es aceptada como una realidad tendiente a la abstracción engendrada por el gesto físico y la función directa de la vitalidad de la mano en movimiento y su propia energía.

La invención del collage y el desarrollo de la abstracción establecen nuevos cánones a los que se referirá el dibujo en lo subjetivo, se considerará como adaptaciones y modificaciones del dibujo tradicional a los cánones recientemente establecidos y su principal representación la hace a través del cubismo desempeñando un papel decisivo.

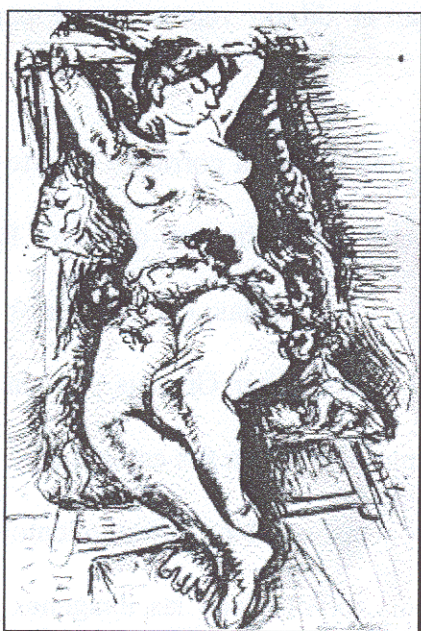


Pablo Picasso (1881-1973): Hombre con pipa
Carboncillo (62.5 x 47.2) Baltimore, colección
Sres. Israel Rosen.

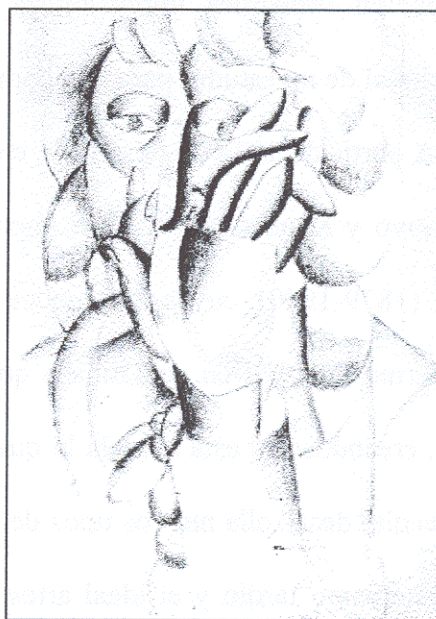
Los dos grandes genios de comienzo de siglo Henry Matisse (1869-1954) y Pablo Picasso (1881-1973) son grandes maestros del dibujo, Matisse maestro de la línea de contorno reduce su expresión gesticular a su esencia, Picasso el maestro del dibujo conceptual como espina dorsal, medio de pensamiento y de invención, con el cubismo el dibujo no es el medio anterior a la pintura capaz de sintetizar y concretar una idea

haciéndola tomar forma apropiada para proyectar en la obra final un armazón estructural, sino que forma parte integrante de un proceso. Picasso introduce nuevas formas sobre la construcción y nuevas maneras de ver, constituyendo en numerosos dibujos ideas completas, actos cabales, un dibujo puede ser descrito como una estructura con las cuales las líneas y los demás signos se reagrupan y se unen según su propio esquema; con los dibujos de Picasso aparece una gama de figuras simplificadas, se hacen más abstractos y las formas se dilatan en una relación más equilibrada, en los dibujos cubistas guardan relación con el sentido de organización interior y los dibujos no llegan a cubrir toda la página, siendo solo interpretaciones táctiles en ese espacio limitado y por ello han de desaparecer cuando se alejan del espacio imaginario, abierto en el centro de la hoja se indica más de una perspectiva, la forma se reduce a un esquema y concepto, cuando el dibujo de Picasso se hace más abstracto se acerca más a la representación plana, ocupando más espacio extendiéndose hacia los bordes, la línea describe la forma, al mismo tiempo que se separa de ella, hay líneas que son puramente conceptuales; en el cubismo analítico acaba dando paso a formas de contorno discontinuos que dejaba afluir al interior el espacio alrededor de cada plano convirtiéndose en un continuo juego entre el objeto y el espacio; hacia 1911-1912 Picasso se refiere a los problemas de la percepción ya que el cubismo analítico conserva vestigios del espacio convencional rechazando simplemente la representación modulada así Picasso se inclina por la construcción en tres dimensiones con objeto de lograr una mayor síntesis pictórica. El collage crea un desplazamiento óptico consiguiendo una existencia propia que oscila en un equilibrio siempre precario entre los dos extremos de la ilusión y el símbolo. Con el collage se organiza un movimiento de investigación sobre los medios de la pintura sin precedentes en la historia del arte, los cubistas inician una nueva etapa de la

pintura en la que la representación es remplazada con un arte de construcción libre y autónomo hecho de líneas y signos discontinuos y una complejidad propia de las composiciones naturalistas más avanzadas. Hacia 1914 los artistas parisinos se interesaron por el cubismo de Picasso y los experimentos de Matisse con el color y la línea, surgen ramificaciones produciendo el futurismo en Italia, el constructivismo en Rusia y el neoplasticismo en Holanda, estos estilos figuran entre los últimos en los que existe todavía la relación tradicional entre el dibujo y la pintura, como era de esperar los dibujos de Brancusi (1876-1957) y Modigliani (1884-1920) conservan la tradicional relación con el objeto el estilo de los contornos y la monumentalidad entran en los proyectos de simplificación de Matisse pero la reorganización de la forma ya había sido efectuada. Fernando Léger (1881-1955) lleva a un concepto que traduce con un estilo muy personal ejecutado por la racionalización cubista llevando al contorno descriptivo, sus dibujos son un vocabulario hecho de volúmenes de conos y de cilindros, formas geométricas repetidas sobre todo el lienzo, yuxtapuestas a formas más angulares logrando un contraste muy marcado de luces, sombras, colores y de las propias formas, siendo su mayor contraste el logrado entre la línea y el color del contorno y el volumen, basando su arte especialmente en la proyección de la línea de contorno; Piet Mondrian (1872-1944) es más lineal y su trazo es tan abstracto que por primera vez en el siglo XX se puede hablar de una red de líneas independientes, pero sus pinturas son construcciones y en ellas no se recurre a los medios del dibujante ni aún en el estilo más abstracto.



Henri Matisse (1869-1954): Desnudo en una hamaca,
Hacia 1906, pincel y tinta sobre papel (65.7x467) Chicago.



Fernand Léger (1881-1955), Cabeza y mano,
Hacia 1920, lápiz (310x200) París.

Se ha dicho ya que es muy difícil romper la relación entre el trazado del contorno, la descripción o la representación, la línea de Mondrian se aleja en su emplazamiento lo suficiente para no ser una descripción del espacio movimiento al que Picasso se había resistido y al hacerlo se separa definitivamente de la delineación.

En Italia, los futuristas Umberto Boccioni (1882-1966) Gino Severini (1883-1966) Carlo Carrà (1881-1966) concilian los preceptos cubistas con métodos más convencionales⁶⁹, la deformación rítmica bajo la tensión del movimiento centrífugo que caracteriza a la figura de Boccioni muestra la voluntad de extraer el máximo contenido del mundo moderno, la figura se transforma en su totalidad por su potencia energética, al igual que Leger los futuristas quedan atrapados por la fascinación de las máquinas pero más por su energía que por su forma mecánica, no obstante en su manera de dibujar los futuristas siguen ligados a la

⁶⁹ Op. Cit. Pág.214

concepción romántica impresionista y postimpresionista, el dibujo representa el papel tradicional de un estudio para una composición⁷⁰

A partir de 1914 se desarrolla en el norte de Europa una vigorosa corriente de arte no figurativo y Kandisky se vuelve poco a poco sobre este arte geométrico no objetivo, Paul Klee (1879-1940) cuyas búsquedas habían coincidido en búsquedas expresionistas se convierten en 1920 en el Bauhaus que fue creada en 1919 por Walter Gropius cerrada en 1933, creándose en esta escuela lo que hoy conocemos como diseño. En sus catorce años de existencia desarrolla nuevos tipos de concepciones pedagógicas, combina el tratamiento del expresionismo tardío y el ideal artesanal de la edad media, predominan las imágenes del constructivismo y el programa de una creación de forma que, teniendo presentes las exigencias y posibilidades de la técnica y las industrias modernas aspiraba al objetivismo y a la funcionalidad se enmarca dentro de los esfuerzos mantenidos a partir de la revolución industrial y del romanticismo que intentaba construir las esferas artísticas productivas rotas por la industrialización, integrar arte y vida y evitar la descomposición de los géneros artísticos y con ello utilizar el arte mismo como instrumento para una generación cultural y social, la Bauhaus, se vuelve rigurosamente hacia la creación artesanal o industrial, hacia las artes aplicadas calificadas como inferiores, Henry Van de Veldt (1.863-1957) Charles R. Ishbee (1863-1.42) Art Nouveau, evitar todo aquella que la industria no pueda realizar, la técnica como el medio para llevar acabo sus ideas sobre arte, arte libre y aplicado, el objetivo final de toda actividad artística es la construcción, arquitectos y artistas, pintores y escultores, tienen que comprender y conocer total o sectorialmente los diferentes aspectos de la construcción. Las antiguas escuelas de arte no podían crear esta unidad y pregonaban que

⁷⁰ Op. Cit Pág. 214

tenían que volver a la artesanía afirmando que no existe el arte como profesión, entre artistas y artesanos no hay diferencias el artista es una elevación del artesano.⁷¹

Todo se convertiría en un conjunto que dentro del programa se expone que la base indispensable para todo logro artístico es la formación artesanal básica en estudios y talleres y que todo estudiante debe aprender un oficio.

En la pedagogía de la Bauhaus el principal objetivo era la síntesis estética, integración de todos los géneros artísticos y géneros artesanales bajo la supremacía de la arquitectura y la síntesis social, se orientaba la producción estética hacia las necesidades de amplios círculos de población y exclusivamente hacia la demanda de una pequeña capa de privilegiados desde el punto de vista socioeconómico.⁷² Ésto supuso nuevas concepciones pedagógicas, para poder localizar la Bauhaus y su pedagogía más ampliamente tendríamos que remontarnos a las logias de la Edad Media. La logia era una comunidad de trabajo desarrollada en los siglos XII y XIII formada por artistas y artesanos que trabajaban en la construcción de una iglesia, generalmente una catedral bajo una dirección artística y administrativa determinadas, éstas presentaban un sistema social rígidamente organizado en todos sus detalles y con una jerarquía claramente definida como maestros de la construcción, maestros de artesanía, oficiales, y aprendices con una distribución precisa de funciones con un objetivo que consistía en la clara ejecución de la división e integración del trabajo, es evidente que semejante concepto de la producción estética colectiva, resultaba inadecuado bajo las condiciones sociales, económicas, técnicas y productivas de comienzos del siglo XX reconocidas por el propio Gropius como un anacronismo. A pesar de los rígidos estatutos de la organización gremial, la libertad artística era considerablemente

⁷¹ WICK, R.(1988):*Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid. Edit. Alianza. Pág.33

⁷² Op. Cit. Pág. 53

mayor en los talleres individuales medievales que en las logias en las que la individualidad se había subordinado por completo al colectivo, en la segunda mitad del siglo XIX se inicia una reforma de la formación artística a partir de las escuelas de arte y oficios, surgiendo como la necesidad de elevar la conciencia del sentido estético de los artesanos y así salvar el abismo surgido a causa de la industrialización, preocupado por el rápido retroceso del trabajo artesanal de calidad y por el incremento de los artículos mediocres producidos mecánicamente, el arquitecto alemán Gottfried Semper (1803-1879) postuló enérgicamente a raíz de la Exposición Universal Londinense en 1851 en su texto “Ciencia Industria y Arte”, una educación popular general del buen gusto, para ello propuso la organización de galerías (los posteriores museos de artes y oficios) de los cuales consideraba una aportación decisiva a la educación del buen gusto tanto de productores como de consumidores. Propagaron el fenómeno de la enseñanza en talleres como una solución única y provechosa, según Semper es absolutamente improcedente la separación entre el arte ideal y el manual. Bajo el término “Reforma de las escuelas de artes” se agrupan aquí todas las tendencias antiacadémicas en el primer tercio del siglo XX aspiraban a una revolución tanto teórica como práctica de la formación artística. En este nuevo tipo de escuelas de bellas artes unas veces solamente proyectadas y otras hechas realidad no sólo con los mismos derechos sino llegando también en lo posible a una síntesis, dentro de esto no cabe duda de que la Bauhaus se acercó bastante a este objetivo. En la misma época el arte no figurativo pasa a ser el estilo de la revolución rusa con la pintura constructivista que parece alejada formalmente del grafismo, existe ya una convención que se encuentra en el collage. Kandinsky es uno de los primeros artistas que alcanza la abstracción total guardando el mismo interés por sus ideas espiritualistas acerca del papel del arte, de liberar al hombre del

materialismo para alcanzar espiritualmente su destino final, siendo para él la música la mayor espiritualidad de las artes, Kandinsky intenta aislar la representación de un objeto de su condición material apartando la línea de su función descriptiva para convertirla en vehículo de búsqueda relacionado como una forma simbólica, el color que según la teoría se encuentra unido a la música sintéticamente es una relación única, el color simboliza lo espiritual, la línea se convierte en el símbolo de la libertad, si el color queda liberado de la forma material la línea también se independiza y expresa su sonido interno puro de los objetos. Considerar que puede ser buen dibujo aquel en el que nada puede ser cambiado sin destruir esa vida interior, sin tener en cuenta si el dibujo obedece o no a las reglas de la anatomía de la botánica o de cualquier otra ciencia, se trata de mirar si el artista emplea la forma como existe exteriormente, siendo el objeto la encarnación de su propio espíritu.⁷³ Se haría presente en el dadaísmo y el suprarrealismo como movimientos ideológicos que se expresan en términos filosóficos, políticos y poéticos, en 1912, Marcel Duchamp (1887-1968), anuncia su deseo de poner otra vez la pintura al servicio de la mente y en 1913 expone su primera manifestación al escoger una rueda de bicicleta como obra de arte no estática en un intento de suprimir para siempre las distinciones entre arte y vida, Duchamp cuyas primeras obras forman un puente entre el cubismo y el dadaísmo pasando por el futurismo afirma la necesidad del arte, pero desde fuera del arte convencional considerando que el arte debe nacer del conocimiento del mundo material y que la obra de arte individual debe ser una nueva realidad en si misma y no una imitación de la realidad, debe ser una obra del cerebro y no una experiencia retiniana, observa una estructura visual fuera del arte y toma en consideración unos métodos no estéticos de interpretación como de los esquemas

⁷³ Op. Cit. 224

técnicos, los mecanismos de los objetos, gradualmente traspasan con su rueda de bicicleta la transición que va de la representación de la realidad objetiva a la representación de objetos y luego al mismo objeto, el arte alcanza el rango de trabajo manual poniendo en tela de juicio el concepto de originalidad, iniciando así una crisis en el arte moderno acerca de los objetos, al arte contra el arte o la negación del arte. El rechazo por Duchamp de las sensaciones retinianas como base del arte y su manera de considerar éste como un juego intelectual se convertirá más tarde en uno de los fundamentos del arte conceptual basado en esquemas verbales, juegos de palabras, reflexiones filosóficas, diagramas y diversos sistemas, para Duchamp el arte es el signo de lo desconocido, ocurriendo lo mismo con la conciencia, el azar objetivo es el lugar geométrico de las coincidencias, la expresión de un orden oculto, el empleo de la simultaneidad y su obsesión por el movimiento muestra que Duchamp ve la experiencia humana sometida a una transmutación constante.



Marcel Duchamp (1887-1968) Virgen (N°1) Julio de 1912. Acuarela y lápiz sobre papel. Filadelfia, Museum of Art.

Dos técnicas cimentan plásticamente los suprarrealistas: El dibujo automático o automatismo y el collage estético. El automatismo consiste en suspender la mente consciente para liberar el inconsciente e introducir el azar y el orden absurdo de los sueños en la creación artística, el origen del automatismo se halla en una técnica dadaísta de Hans Arp (1887-1966) su punto de partida es la noción de vitalidad, el movimiento de la mano creadora, no hay temas preconcebidos, si no medida que los dibujos toman forma sobre el soporte provocan asociaciones poéticas, prefiere la forma ambigua que sugiere mucho pero que no le identifica con nada se aplica a Max Ernst (1891-1976) esta definición del proceso básico del dibujo automático y André Masson (1896) describiendo también la invención de Arp, el biomorfismo, la forma híbrida sustraída a la naturaleza que es el lazo plástico común en la iconografía suprarrealista, el tipo de configuración que produce esta línea es antitético a la noción de relación que nada está subordinado a otra imagen, la imagen entera ha de ser vista como un todo proporcionando un método para la exploración del inconsciente, uno de sus antecedentes lo encontramos en la configuración del dibujo expresionista en la exageración de la forma, para transmitir la emoción tratándose en este caso de la expresión disciplinada por la estructura cubista y subordinada a un proceso intelectualizado, Ernst inventa toda una serie de técnicas gráficas de las que una de las más importantes es el frotamiento, *“me impresionó la obsesión que sufría mi mirada excitada por el piso de madera, del que mis lavados habían acentuado las grietas, me decidí entonces a interrogar el simbolismo de esta obsesión y para ayudar a mis facultades meditativas y alucinantes, saque de los listones de madera una serie de dibujos colocando sobre ellos al azar, unas*

*hojas de papel que froté con mina de plomo. Examinando atentamente los dibujos así obtenidos, quedé sorprendido de la súbita intensificación de mis facultades visionarias...*⁷⁴

El collage estético es el segundo cimiento del suprarrealismo que tiene su origen en la invocación del cubismo en su negación de lo real, con la aplicación del collage la transformación debe permitir la fusión milagrosa y liberadora de lo real y de lo maravilloso distinguiéndose de lo fantástico en que no puede ser comprendido por la razón, puede decirse que todo hombre es un artista y todo artista es un medium, concepto inherente desde el principio del dadaísmo que no tiene absolutamente en cuenta el punto de vista estético en el arte.

El italiano Giorgio de Chirico (1888-1978) cuyas pinturas y dibujos metafísicos forman uno de los puentes entre la representación cubista de la realidad objetiva y las pinturas suprarrealistas ilusorias basadas en modelos puramente interiores, la exploración de Chirico de la realidad interior hace nacer en el arte un método de realización de lo desconocido siendo primordial para el suprarrealismo que hace un paralelo entre lo desconocido con lo real, la energía es transferida de la creación de medios pictóricos a la creación de imágenes metafóricas que actúa como iconos, así cesa temporalmente la identificación de la forma y el contenido que dominaba la pintura moderna desde el último tercio del siglo XIX.

El libre curso de la fantasía en la obra de Joan Miró, basado en el automatismo psíquico revela de una forma a otra empezando en la simple innovación técnica para alcanzar un nuevo método formal que desplaza la línea en el dibujo como pura metáfora consistiendo también en una sintaxis de un estilo de pintura cuya estructura reposa en el collage estético, Miró propone varias relaciones entre dibujo y pintura en los que unos dibujos preliminares

⁷⁴ Op. Cit. Pág. 227

servían como estudios de las transposiciones formales al utilizar el collage como medio de proyección de la forma tiende a emplear el dibujo automático como una técnica para realizar pinturas automáticas de concepción más libre.

Miró es el pintor dibujante que trabaja en los términos de contraste absoluto entre la materia pintada propuesta como espacio y el elemento lineal que sostiene la forma.

El dibujo automático suprarrealismo sigue siendo muy importante para un grupo de artistas europeos que se desplazan a Nueva York y son Arshile Gorky (1904-1948), Willem de Kooning (1904) y Jackson Pollock (1912-1956) dibujantes extraordinarios, la noción de la fuente del arte remontado al subconsciente es muy importante para sus estilos, Pollock se basó en esta técnica para incorporar el dibujo en la pintura empleando la técnica del dripping que cambia una vez más no-solo la base ilusoria si no también la verdadera estructura del arte. Arshile Gorky, es el artista de transición entre el modernismo europeo y el modernismo norteamericano, éste abre un camino a través de las influencias del cubismo de Picasso y logra liberarse gracias a la intervención suprarrealista, mediante el dibujo automático añade a esta amalgama de infraestructura cubista, dibujo automático y forma biomorfa la noción de energía expresiva un dibujo de color vivo y expresionista y la de paisaje mental basado en el modelo de Kandinsky de sus composiciones. Summation que consiste un estilo de dibujo que se aproxima a la pintura, no es un dibujo preparatorio, su preparación debió indicar claramente la evolución hasta más allá de la etapa preliminar, por su concepción y el modo de tratar el color en un dibujo que aproxima tanto a la pintura como un dibujo puede hacerlo sus dibujos evolucionan siempre hacia una expresión independiente, summation es el punto culminante lógico del dibujo concebido de este modo.

Jackson Pollock y Willem de Kooning, comprendieron que el dibujo liberado de los límites de lo preliminar podría generar obras independientes. Pollock es un artista empeñado en el dibujo con verdadera obsesión, de 1948 a 1950 transforma la línea convirtiéndola en un instrumento literalmente abstracto, para crear una pintura de gran variedad lineal, crea un campo totalmente coherente en sus pinturas con pigmento aplicado densamente con acentos repetidos de manera uniforme, puramente óptica, infinito, pero sin comprender ninguna alusión al espacio pictórico o psicológico, del espacio de Pollock es imaginario y natural, fruto de la luz creando una impresión palpable de atmósfera, elimina toda ilusión gracias a la superficie material de la propia pintura, la pintura se convierte en una metáfora cuyo tema es el acto de pintar donde todo es puesto en juego, los valores tradicionales la relación personal ya que esta pintura es una imagen de la psique resumiendo una postura moral. Pollock hacia 1950 emprende una serie de investigaciones sobre las posibilidades del dibujo trabajando en blanco y negro vertiendo la tinta directamente sobre el papel en pequeños formatos y luego con tintas de colores, al dibujar dejando caer (dripping) pintura negra sobre una tela blanca.

Pollock crea una secuencia de dibujos, una nueva clase de pintura como dibujos, se sitúa entre el dibujo y la pintura del mismo modo que se sitúa visualmente entre la figuración y la no-figuración, examina, inventa de nuevo toda la función de la línea, la descripción de la forma sin exterior ni interior que hace muy delicado el uso de la idea de contorno, la marca, la pintura que se adelgaza y se espesa puede convertirse simplemente en línea o por el contrario subrayar el contorno puede ser positivo o negativo, forma o sombra Pollock se empeña aquí en un tipo de dibujo figurativo en el cual la figuración queda integrada ópticamente en todo el campo mediante un equilibrio sutil con líneas que son descriptivas y a su vez no descriptivas de elementos lineales, los bordes desaparecen suavemente en la tela

de modo que la línea y el fondo aparecen en el mismo plano creándose un espacio superficial entre lo positivo y lo negativo, hallándose siempre en el mismo plano los elementos en blanco y negro. De Kooning establece nuevos términos, elabora el espacio del plano de la imagen con una forma nueva y generalizada, más orgánica y abstracta considerando que el dibujo funciona en términos de intercambiabilidad, es el medio de metamorfosis de origen naturalista transponiendo las nuevas relaciones abstractas y desarticuladas alcanzando una nueva síntesis espacial. *“Realizará unos dibujos en papel transparente, los esparcirá unos sobre otros, estudiando el complejo dibujo que aparece encima, hará un dibujo a partir de esto, lo volverá al revés, lo partirá en dos y lo pondrá encima de otro dibujo...”*⁷⁵

De Kooning corta los dibujos en tiras y los clava con alfileres unos encima de otros para crear un cambio de plano, denominándolo Juma (salto) un desplazamiento espacial que de otro modo sería técnicamente imposible proyectado en la pintura en términos de dibujo de contorno, de Kooning dibuja directamente en el lienzo, el boceto es elevado al rango de obra completa, el boceto es una acción que constituye una obra y la pintura otra, la pintura y el dibujo se reúnen en un proceso continuo de este modo es alcanzado una especie de cima en el campo del dibujo.

Robert Rauschenberg (1925) crea unos dibujos que define como combinados y que son una especie de collage y de transferencias de fotografías impresas de los periódicos que pasa por el sistema de transferencias al lienzo o soporte. Mediante el dibujo reorganiza lo contingente y lo episódico en una obra de arte coherente sus imágenes tienen cierto aspecto de confeccionados, pues los elementos que la componen ya están hechos (ready-made).

⁷⁵ Op. Cit. Pág. 240.



Robert Rauschenberg (1925): Canto XXXI "The Central Pit of the Giants" Mina de plomo, lápiz rojo, gutiámbar y reporte. (368x293). Nueva York Museum of Modern Art

Robert Rauschenberg Canto XXXV. "Compound Fraud, Treacherous To Their Masters" (370x291) Gutíámbar, acuarela, lápiz y reporte. Museum of Modern Art.

Jasper Johns (1930) hace de la línea un signo, el esquema neutro al que se adhiere sugiere más bien, que expresar, igual que en el cubismo analítico una y comprime, no tiene necesidad de lineación por la intensidad compacta del dibujo es así su relación con el dibujo y el procedimiento cubista que prepara el terreno para el futuro planteamiento de Sol Lewitt (1928). Johns emplea una continuidad tanto visual como conceptual empleando la misma imagen tanto en obras de dos o tres dimensiones, volviendo constantemente a la misma imagen y repitiendo la misma obra con diferentes medios, realizando dibujos según las pinturas de la misma imagen. El dibujo se convierte en una función que se deduce de la estructura de la pintura y termina su relación con esta en la medida en que entra en relación con los objetos.

Sol Lewitt, modifica la idea del dibujo y le asigna un papel igual a la pintura y la escultura llevándolos a los principios de reducción previendo un arte mínimo de

construcción tridimensional, el arte mínimo se funda desde sus comienzos en una base bidimensional, ejecuta una serie de dibujos sobre papel recurriendo a cuatro líneas básicas y sobreponiéndolas sistemáticamente, el dibujo que da terminado cuando agotan todas las combinaciones posibles, Lewitt realiza unos dibujos de color según el mismo sistema usando los tres colores primarios y el negro y los basa en una forma cuadrada que proyecta en el plano y añade una tras otra esta repetición de líneas rectas poniendo en paralelo simples secciones de líneas de estructuras abiertas. Lewitt afirma que no es necesaria la intervención personal para garantizar la autenticidad del dibujo, este sistema está estrechamente ligado al lenguaje como elemento normativo.

El expresionismo abstracto en los E.E.U.U y su equivalente en Europa, el informalismo fueron en cierto modo los últimos testimonios de un modo de entender la modernidad y los pioneros de otros ya enraizados en una sociedad postindustrial, armados con un bagaje artístico moderno que preconizaba la búsqueda de un bagaje natural y universal capaz de cambiar el mundo, muchos de los artistas adscritos a este movimiento se vieron en cierto modo traicionados por la comercialización de la vanguardia y por la popularización del arte que se produjo con el boom cultural de los años cincuenta.⁷⁶

La popularización del concepto “Arte elevado” y la flagrante e indiscriminada asimilación de lo que el historiador de la cultura Jacques Barzun ha descrito (según recoge Harol A. Rosenberg) como *“la ruptura definitiva de una tradición que anteriores generaciones habían buscado en vano, alcanzando a medias o abandonando totalmente.”*⁷⁷

⁷⁶ FRANZ KLINE. *Arte y estructura de la identidad*. Museo Nacional, Centro de Arte Reina Sofía, catálogo de exposición, del 27 de Septiembre al 21 de Noviembre de 1994. Madrid.

⁷⁷ Ibid.

7.

Las academias de dibujo en América Latina.

La creación de las academias de dibujo y pintura en América Latina, tienen su origen a finales del siglo XIX. Es necesario resaltar que se había desarrollado un arte popular influenciado por la mezcla de las culturas africanas formadas por esclavos, éstos fueron llevados a América por los españoles en el periodo colonizador, para trabajar en las plantaciones y en las minas ejerciendo una gran influencia cultural, que se sumaría a las ya existentes. También hay que destacar que ni las culturas africanas ni las indígenas tenían una tradición de pintura de caballete como tal. Se suele afirmar, que las artes y artesanías populares como la cestería, los textiles, la cerámica y los trabajos en metal y en plumas, representan lo que sobrevivió de la élite indígena tras las incursiones españolas. El arte popular, el folclórico y el indígena o étnico han sido considerado con frecuencia como idénticos cuando cobijan campos muy diversos del arte y la producción, con tradiciones, funciones y estatus diferentes, y con múltiples fuentes en las prácticas culturales europeas y americanas. También revelan diferentes grados de mezclas, aculturación, o de desarrollo de nuevas formas.

La Real Academia de San Carlos de la Ciudad de México fundada en 1785, fue la primera academia de arte de América y la única constituida bajo en dominio colonial. Fue un éxito considerable pero desconcertante, porque la independencia que adquirió de la institución

que provenía, La Academia de San Fernando de Madrid, se hacía cada vez más patente desempeñando un importante papel en la independencia política de México.⁷⁸ La academia como en las restantes de este tipo establecidas en el Nuevo Mundo, los objetivos y prácticas estéticas eran europeas. Las Academias se crearon, por lo general como parte de un programa de reforma, para estimular la vida cultural y artística de los países recientemente independizados.



Se fundó la primera escuela en Guatemala por Rafael González Padilla (1890- 1929), fundador de la Academia Nacional de Bellas Artes de Guatemala en 1920. En Honduras se

⁷⁸ MINISTERIO DE CULTURA. Centro de Arte Reina Sofía: Arte en Iberoamérica, Palacio de Velázquez, 14 de diciembre de 1989 – 4 de marzo de 1990. Quinto centenario, serie catálogos Madrid. Pág. 27.

⁸⁸ Ibid. Pág.28

fundó la primera Escuela Artística de Tegucigalpa en 1890 por un inmigrante europeo, el pintor Tomás Mur, permaneció abierta durante muy poco tiempo. Se fundó en 1911-1949 por Miguel Ortiz Villacorta (1879-1949), la primera Academia Artística del Salvador, la Escuela de Dibujo y Pintura rebautizada más tarde como Escuela Nacional de Artes Gráficas. Más tarde fundó el pintor español Valero Lecha (1894-1976), en 1935 la segunda Escuela de Artes más importante del país. En Nicaragua se fundó la Escuela Nacional de Bellas Artes por Rodrigo Peñalba (1908-1979), y en 1897 se fundó en San José la Escuela de Bellas Artes bajo la dirección del pintor neoclásico español Tomas Povedano (1857-1943) en Costa Rica. En Panamá se fundó la primera Academia Artística Panameña, cuyo primer director fue Lewis y sucesor Humberto Ivaldi (1909-1947), formando toda una generación de artistas desde 1913 hasta mediados de siglo, (Ivaldi se formó en Madrid).

La rigurosa enseñanza de la pintura y escultura en Cuba comenzó en 1818 con la instauración oficial de la Academia de San Alejandro, los artistas isleños del siglo XIX fueron formados en ella por profesores europeos y por artistas nacidos en Cuba que antes habían sido alumnos de la Academia, uno de estos influyentes profesores fue Leopoldo Romañach (1862-1951) formado parcialmente en España e Italia y cuyo estilo pictórico puede definirse como realismo romántico.⁷⁹ En 1924 se abrió en Santo Domingo, República Dominicana una Academia de Pintura y Dibujo, introduciendo el uso de modelos vivos, lo que causó revuelo en la sociedad de la época. Woss y Gill (1891-1985) había viajado a EEUU y Europa captando las modalidades del arte de la época, Woss y Gill formó a artistas que luego serían puntales de la plástica nacional, en 1942 se integra como profesora en la Escuela Nacional de Bellas Artes, García Godoy (1845-1947) que se ajusta a los patrones

⁷⁹ SULLIVAN EDWARD J.(1996): *Arte Latinoamericano del siglo XX*. Madrid. Edit. Nerea. S.A Pág. 82.

del Art-Nouveau ⁸⁰. En Puerto Rico después de muchos intentos por crear una escuela de arte se da la primera oportunidad de contemplar el arte del siglo XX en la isla en la década de los 30 gracias a la iniciativa de Walt-Dehner. Este pintor y profesor de arte norteamericano organizó en la Universidad de Puerto Rico exposiciones para interesar al público puertorriqueño, la ascendencia del arte como recurso educativo y el fomento de un patrimonio cultural autóctono se evidenció en la creación de instituciones como el Museo de Antropología, Historia y Arte de la Universidad de Puerto Rico, fundado por la legislatura en 1952. El Instituto De Cultura Puertorriqueña constituido para salvaguardar el patrimonio cultural y fomentar las artes, dentro de este los talleres de Artes Gráficas y Bellas Artes para brindar adiestramiento a los artistas que así lo quisieran.

En Ecuador se establece el Liceo de pintura en 1.849 por el dibujante Francés Ernest Charton, precursor de la Escuela Democrática de Miguel de Santiago creada en 1.852 por intelectuales y artistas Ecuatorianos, dos décadas más tarde el gobierno conservador de Gabriel García Moreno fundó la Escuela de Bellas Artes de Quito, de corta duración que vuelve a funcionar en 1.904 como Escuela de Bellas Artes.

Bolivia crea en la década de los años 40 la Academia de Bellas Artes que impuso el indigenismo como estética nacional convirtiéndolo en el arte de la alta sociedad y de las clases acomodadas que no asumieron el problema étnico, cultural, social y económico que estaba implícito en él. En Argentina se funda la Academia de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes siendo nacionalizada en 1905 y funcionando como el eje de enseñanza oficial de fuerte raíz académica italiana. En Chile se funda la Academia de Pintura en 1849 se

⁸⁰ ibid. Pág. 104

institucionalizó un sistema artístico autosuficiente en su producción, resección y legitimación que representó las inclinaciones y percepciones estéticas de la clase dirigente ⁸¹

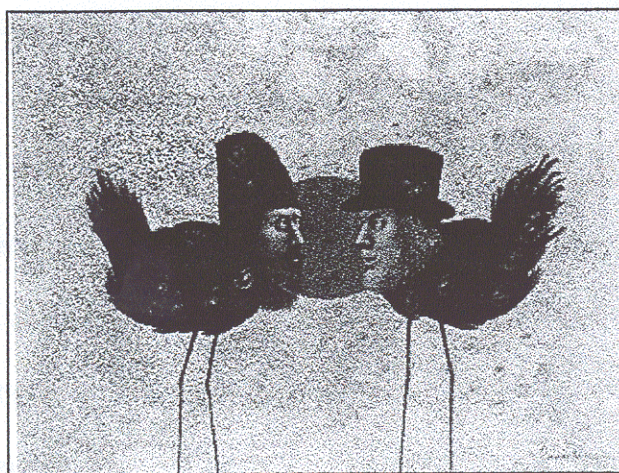
En Brasil se creó la Academia Imperial de Bellas Artes fundada en Río de Janeiro en 1826, con el pintor J. B. Debret, a su cabeza la academia fundada a principios de la independencia, en la primera mitad del siglo XIX, fue la de Caracas, centro de la Gran Colombia de Bolívar. El artículo 17 de la ley Orgánica de Educación de Colombia la Grande (18 de marzo de 1826) estipulaba la creación de escuelas especiales de dibujo, teoría y dibujo arquitectónico, de pintura y escultura. Se abrió una academia de Pintura y Escultura a mediados de la década de 1830, pero fueron muchos los países que hubieron de esperar hasta finales de siglo, incluso comienzos del siglo XX, de tal forma que en muchas ocasiones la formación de Escuelas de Arte coincidió con la llegada del arte moderno. En Perú se fundó la Academia en 1919, ese mismo año en que José Sabogal regresa de Europa con su nuevo estilo indigenista de influencia fauvista. En Paraguay se fundó en 1895 el Instituto Paraguayo, seguido por la constitución de la Academia de Arte como filial, dirigida por el artista italiano recientemente llegado Héctor da Ponte, la mayoría de los profesores y directores seguían trayéndose de Europa, e incluso de los países donde no existían instituciones oficiales de esta índole y los artistas se formaban en los grandes estudios de los pintores reconocidos. Europa siguió representando la meca, recibiendo a los alumnos más afortunados para continuar sus estudios en Francia, España o Italia.

Los fundadores de las academias de arte de los nuevos países de América habrían coincidido con las ideas del primer presidente de la Royal Academy de Londres, Sir Joshua Reynolds, el cual afirmaba que esta clase de instituciones estaba íntimamente ligada a

⁸¹ *ibid.* Págs. 102-302

consideraciones comerciales de tipo pragmático (el progreso general del gusto beneficiaría a las manufacturas), y con el orgullo nacional era lo apropiado para la dignidad de “una nación grande, culta, educada y comercial”⁸². La debida formación del estudiante estribaba en copiar los grandes ejemplos del arte pasado (escultura antigua y los maestros como Rafael), y en dibujar del natural debía perseguir un ideal de belleza fundado en los rasgos generales más que en los particulares, y debía esforzarse en pos del efecto de máxima belleza, noble simplicidad serena grandiosidad. La pintura histórica era la más alta en jerarquía artística, por encima del paisaje y el retrato, y sus temas debían elevar el espíritu y ser en la medida de lo posible de interés universal, con su énfasis en la tradición y en las copias, estas tradiciones tendían a inhibir la respuesta individual a la realidad americana, implicaban además, una familiaridad por parte del público con las obras que servían como modelos. Ésto se unía al hecho de que los artistas-maestros importados de Europa por las academias habían estudiado con artistas neoclásicos como Rafael Mengs, en cuya obra el gran estilo, había caído en la rutina y el lugar común. Las circunstancias locales tenían sus propios problemas, la pintura o el dibujo de desnudos femeninos era inaceptable en muchos lugares, en Venezuela el dibujo de modelos femeninos desnudos seguía prohibido en la Academia en 1904. La pintura histórica desarrolla profundas raíces en el Nuevo Mundo, la energía en el tratamiento de los grandes temas de la historia de América, coetánea y antigua y en el uso de los motivos tradicionales europeos para expresar contenidos contemporáneos, unido a una mezcla progresivamente menos ortodoxa de clasicismo y realismo, prestaron a la pintura académica de la segunda mitad del siglo XIX en América Latina un interés inusitado.

⁸² Ibid. Pág.28



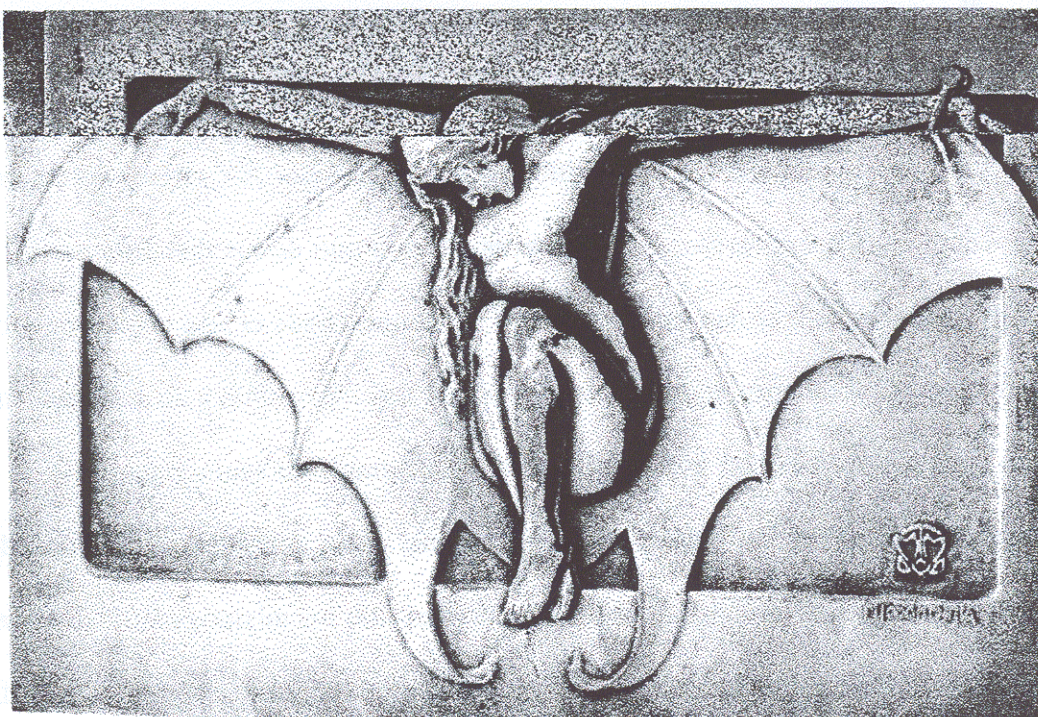
Alfredo Castañeda. “ Dialogo de poetas disfrazados de aves” 1988, óleo/lienzo. Galería de Arte Moderno. Ciudad de México.

La enseñanza de las artes plásticas como aprendizaje del dibujo, fueron las teorías que orientaron el cultivo del buen gusto, en los años cincuenta, se da como novedad el hecho de considerar que lo importante no es lo que se enseña sino a quien se enseña, considerando al alumno como una persona que se está educando respondiendo al movimiento general que imperaba, más que enseñar la preocupación era formar. En este contexto se produce los acontecimientos que marcan la aparición de la edad moderna en la enseñanza de las artes plásticas. Se publica en 1947 en EE.UU por Viktor Lowenfeld el libro titulado “Desarrollo de la capacidad creadora”, obra contundente configurando la forma actual de enseñar las artes plásticas tanto en la escuela primaria como secundaria y aparece en Inglaterra la primera edición de “Educación por el arte” Publicado en 1947 por Herbert Read pretendiendo para ambos que la persona a través del arte aprenda a ser persona.

La educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y en última instancia la inteligencia y el juicio del individuo humano solo en la medida en que esos sentidos están incorporados y relacionados armoniosamente con el mundo exterior se

construye una personalidad integrada. Para Lowenfeld el centro y objetivo primero de la educación artística es el educando, hace énfasis más en el efecto que produce el arte en los niños/as, más que en la elaboración de productos artísticos. Por lo tanto la educación artística la relaciona principalmente con el efecto de ese proceso sobre el individuo mientras que vincula las llamadas bellas artes con los productos resultantes. Considera que todo centro de formación o de enseñanza empezando por el jardín de infancia o escuela infantil, escuela elemental, instituto y escuela secundaria debe estimular a sus alumnos/as para que se identifiquen con sus nuevas experiencias y animarlos para que en la medida de lo posible desarrollen conceptos que expresen sus sentimientos emociones y su propia sensibilidad estética. No conformándose con respuestas estereotipadas ni con el dibujo frío automático hay que estimular al niño/a y dar significado en la relación con su medio ya que éste puede ser insensible a sus propios sentimientos y no imponer un concepto adulto acerca de lo que es importante o hermoso, lo importante es el niño/a que tienen sus propios sentimientos expresa sus emociones como amor y odio y no necesita de patrones enseñados por su maestro/a o diseños abstractos que le ofrecen en la escuela, convirtiendo de esta forma el dibujo libre y espontáneo en la actividad principal de las artes plásticas permitiendo que mediante el dibujo el niño/a se exprese libremente sin importar si dibuja bien, lo importante es la expresión.⁸³

⁸³ Hernández, F. Jodar, A. y Marin, R (coords.) *¿Qué es la educación artística?* Madrid. 1991. Sendal ediciones. Pág. 120



Marco Tobón Mejía. "Murciélago". 1950. Bronce 18 x 6 cm. Museo Nacional de Colombia. Bogotá.

7.1. El dibujo en América Latina.

Haremos un análisis del dibujo en América Latina, desde el final del siglo XIX y el siglo XX, mencionando a los artistas más significativos, sin ser los únicos en cada caso.

El dibujo en América Latina, se considera como en todas partes la base misma de las artes plásticas⁸⁴ y como tal, se estudia en las academias o es experimentado e investigado, o intuido por los/las autodidactas. En los últimos años parece haber adquirido un valor testimonial, en el dibujo latinoamericano contemporáneo parece volcarse toda una problemática social, política, agregando las inquietudes personales de cada artista, resultando hoy por hoy una forma de expresión más íntima, verdadera esencia para quien tenga ojos

⁸⁴ BAYON, DAMIÁN. (1981): *Artistas Contemporáneos de América Latina*. Barcelona, Ediciones del Sendal/Unesco. Pág. 87

penetrantes⁸⁵ que reflejan características de síntesis y de una mayor proximidad con los procesos mentales, canalizando la manipulación del concepto más que la del objeto.

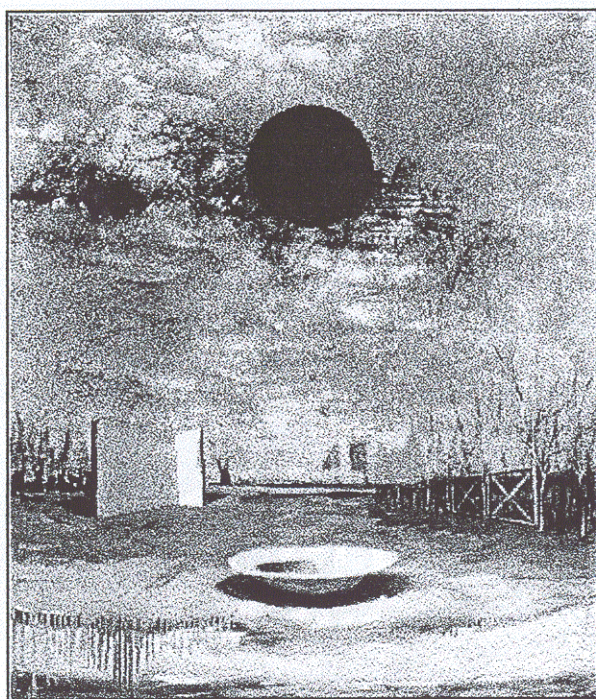
La extraordinaria vitalidad del arte latinoamericano del siglo XX y la valoración de un fenómeno caracterizado por la pluralidad a través de cada uno de los distintos países, donde las manifestaciones artísticas han estado siempre presentes, desde el arte precolombino hasta nuestros días, no deja de sorprendernos cada vez que nos acercamos a su realidad histórica surgida de complejas y mestizas raíces culturales con originalidad asombrosa.⁸⁶

Cualquier análisis de la cultura latinoamericana debe contemplar la pluralidad, la diversidad, puesto que los modelos de desarrollo no han sido los mismos en todas partes y el tejido cultural de cada lugar concreto es el resultado final de una gran variedad de elementos.⁸⁷ Así se da una herencia africana en las islas caribeñas, la costa oriental mexicana, Centro América, Colombia, Venezuela y Brasil, reviste una especial importancia para comprender la estructura cultural de dichos países, el impacto africano se deja sentir en todos los campos, de la religión al lenguaje, de la música a la indumentaria, de las artes plásticas a la gastronomía, muchos artistas contemporáneos se apropian de símbolos visuales y repertorio afro caribeño. El artista gráfico Cubano Belkis Ayón Manzo (1967) cuya producción se inspira en la iconografía de la religión afrocubana, Abacoa, crea con sus signos y símbolos un comentario actual sobre las prácticas rituales sincréticas.

⁸⁵ Ibid. 87.

⁸⁶ EDWARD SULLIVAN.(1996): Arte Latinoamericano del siglo XX. Madrid. Edit. Nerea. Pág. 7

⁸⁷ Ibid. Pág. 10



Emilio Torti, "Sin Título" de la serie jardín Primitivo, 19994. (Acrílico sobre lienzo, 200 X 164,5 cm.) colección privada.

Ciudades como Montevideo, Sao Paulo y Buenos Aires, comenzaron a acoger grandes cantidades de emigrantes procedentes de distintos puntos de Europa como Italia, Europa Central y Oriental a fines del siglo XIX, quienes realizaron provechosas aportaciones al desarrollo de las artes en dichas capitales. El pintor argentino José Marchí (1956) refleja en su obra las referencias fascinantes y enigmáticas a la vida de los antepasados finiseculares de un gran número de argentinos.



José Guadalupe Posada "Calavera Catrina", 1913. Zincografía, 11x15 Cm.

A lo largo del siglo XX, el arte latino americano ha desempeñado un papel a veces relevante en la conciencia cultural europea y estadounidense. Durante los años veinte y treinta se suscitó un enorme interés por este arte, especialmente en los Estados Unidos, esta atención se centró tanto en el arte contemporáneo como en las civilizaciones precolombinas. El arte contemporáneo mexicano alcanzó una popularidad sin precedentes en los años treinta en Estados Unidos, hasta el punto de que artistas como Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco, fueron a trabajar allí, el interés decrece con el auge del expresionismo abstracto y jóvenes pintores como Jackson Pollock, quien se había inspirado en el arte mexicano,⁸⁸ son el centro de atención.

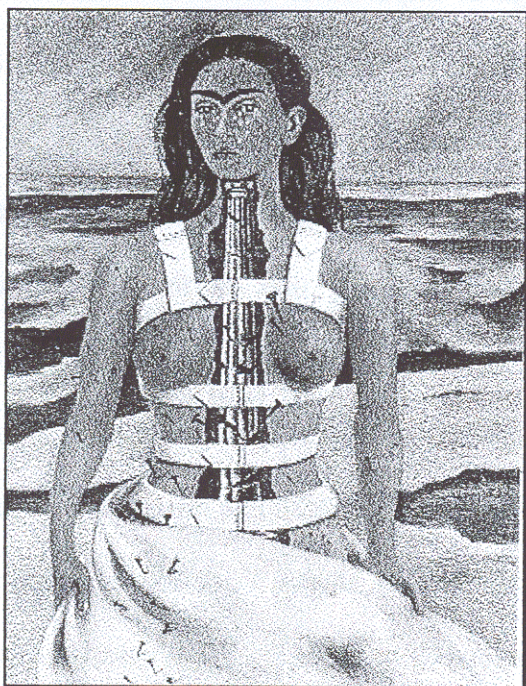
⁸⁸ Ibid. Pág. 12

Durante la década de 1950 y 1960 se incrementó la presencia de artistas latino americanos en Europa, París volvió a ser la ciudad elegida por muchos procedentes de México y del cono sur americano y figuras importantes como el venezolano Alejandro Otero, el colombiano Eduardo Ramírez Villamizar, el argentino Julio Le Parc o el brasileño Sergio Camargo establecen allí su lugar de trabajo.

En los años 60 coincidiendo con la guerra fría, el gobierno estadounidense patrocina proyectos culturales relacionados con Latinoamérica, uno de los acontecimientos más relevantes de esa década fue la muestra que ilustraba el arte latinoamericano, desde la independencia, intentó estudiar con rigor la historia del arte contemporáneo Latinoamericano desde principios del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Ese mismo año se organiza otra importante exposición en el Gugenheim Museum de Nueva York bajo el título “La década emergente” pintura y pintores latinoamericanos de los años 60, dicha muestra señaló el arte contemporáneo de varias naciones comprendidas entre México y el cono sur. Por ultimo, el libro de Gilbert Chase, *Contemporary Art In Latin América*(Arte Contemporáneo en Latinoamérica) publicado en 1970, supuso la primera visión exhaustiva escrita en lengua inglesa, del arte realizado en América Latina a partir de 1920.

A finales de los años 60 comenzó a prestarse mayor atención a unos cuantos artistas latinoamericanos, especialmente a Frida Kahlo, tanto la inclusión de varios cuadros suyos en la exposición Women Artists 1550-1950 (Mujeres Artistas 1550-1950) celebrada en Los Angeles en 1976 con la muestra individual organizada por Hayden Herrera que recorrió Estados Unidos en 1978 preludiando la enorme popularidad que su producción despertaría

años más tarde en Estados Unidos y Europa. En las últimas décadas Frida Kahlo la han convertido en la artista más celebre e imitada de toda América Latina.⁸⁹



Frida Kahlo “La Columna Rota” 1944 óleo sobre cartón, 40 x 31 cm.

Desde hace relativamente poco tiempo se ha concedido importancia en Europa y Estados Unidos, al papel desempeñado por las mujeres en la evolución del arte latinoamericano.

En 1990 se celebró en Nueva York una exposición titulada Women In México (La Mujer en México) Se celebró en Nueva York y Monterrey y en 1994 fue inaugurada una ambiciosa muestra en el Milwaukee Art Museum: Latin American Women Artists 1915-1995 (Mujeres Artistas Latinoamericanas 1915-1995) dando a conocer un importante número de imágenes y artistas femeninas de toda América latina al público estadounidense.

⁸⁹ Ibid. Pág. 12

La década de 1980 representó todo un “Boom” del arte latinoamericano en los Estados Unidos y en menor medida en Europa, en 1987 el mismo año la citada exposición Art of the Fantastic, se organizó una exposición titulada Latin American Artists In New York Since 1970 (Artistas Latinoamericanos Residentes en Nueva York desde 1970) dirigida por Jaqueline Barnitz para la Archer M Huntington Art Gallery de la Universidad de Texas en Austin; dicha muestra reveló valiosos datos sobre la enorme cantidad de latinoamericanos que durante décadas formaron parte de la escena artística neoyorquina.

En los años 90 se realiza una de las exposiciones más relevantes organizada por el Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canarias y la madrileña Casa de Las Américas, bajo el título “Voces de Ultramar”, esta muestra se propuso analizar el arte contemporáneo latinoamericano y el de las Islas Canarias entre 1900 y 1960, con la participación de historiadores del arte y críticos latinoamericanos, dando resultados de enorme importancia, tanto la exposición como el catálogo sirvió para ofrecer una equilibrada visión evolutiva de las artes plásticas de varios países incluidos en la muestra.⁹⁰

⁹⁰ Ibid. Pág. 13



Julio Ruelas "La Crítica", 1906. Agua fuerte 18 x15 cm.

Una de las exposiciones más controvertidas sobre arte Latinoamericano organizadas en los últimos años fue, Latin American Artists of the Twentieth Century (Artistas Latinoamericanos del Siglo XX) dirigida por Woldo Rasmussen (del MOMA de Nueva York) Celebrada en Sevilla, Colonia, París y Nueva York, entre 1992 y 1993, el catálogo de la muestra neoyorquina, escrito por diversos especialistas europeos, iberoamericanos y estadounidenses, reproduce la mayoría de las obras expuestas y ofrece numerosos ensayos consagrados limitándose al área de estudio incluido en la muestra. La mayoría del público desconoce las importantes investigaciones realizadas en la propia América Latina, varios especialistas de la zona han escrito y coordinado historias generales del arte

latinoamericano, entre ellas se destacan Damián Bayón, Juan Acha, Martha Traba y Germán Rubiano Caballero, algunas han sido traducidas a otros idiomas, recientemente se ha traducido al inglés el libro “Arte en América Latina” de Marta Traba, 1900-1980. Prácticamente se cuenta en Latinoamérica con una bibliografía histórico-artística considerable o al menos en expansión. Los estudios más relevantes han sido escritos por Raquel Tibol de México, Alfredo Boulton de Venezuela, Germán Rubiano de Colombia, Gaspar Galaz y Milan Ivelich de Chile, Mirko Laver, de Perú. Son escasas las universidades estadounidenses o británicas que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de especializarse en arte latinoamericano, si bien en arte precolombino hay un número de especialistas riguroso, en arte colonial y contemporáneo resulta aún muy reducido comparándolo con otras disciplinas históricas. Aunque escasos en número, críticos e historiadores de arte latinoamericano de nacionalidad estadounidense han realizado importantes aportaciones en este campo. Las observaciones de Shifro Goldman sobre los patrones históricos generales de América Latina y la evolución de su arte, en su libro de ensayos más reciente resultan de incalculable valor.⁹¹ Otros especialistas en lengua inglesa que han realizado importantes incursiones son Mari Carmen Ramírez cuyos estudios sobre Joaquín Torres García y su escuela, así como sobre arte contemporáneo en Puerto Rico son fuentes muy valiosas, Lauren Hulburt ha publicado estudios sobre muralismo mexicano, los escritos de Guy Brett sobre arte conceptual en América Latina, los ensayos de Jaqueline Barnitz sobre artistas latinoamericanos residentes en Estados Unidos, Luis Caminitzer y Giulio Blanc sobre arte cubano moderno y contemporáneo y los textos de Charles Merewether sobre las determinantes socioeconómicas de la cultura latinoamericana otros autores con monografías

⁹¹ Ibid. Pág.18

sobre artistas latinoamericanos como Frida Kahlo por Hayden Herrera y Sarah Lowe y la biografía de la fotógrafa Tina Modotti escrita por Lowe.

La definición del siglo XX en cuanto se refiere al arte tarda en llegar si se piensa en los brotes nacionalistas componentes esenciales de vertientes principales, si se toma como referencia las vanguardias europeas resulta que éstas, en los momentos de su gestación inciden poco en América, salvo contadas ocasiones estas se dan bien avanzado el siglo.

Sucede en México como en Italia que los nacionalismos son fuertes y reacios a admitir influencias del exterior. Alrededor de 1874 el México independiente empezó a cosechar frutos concretos producto de un serio y bien fundamentado interés en el arte. Surge el simbolismo que como en toda Latinoamérica recibió el nombre de modernismo, tuvo un buen número de cultivadores y florece simultáneamente incluso antes que las corrientes simbolistas europeas,⁹² el artista del simbolismo es Julio Ruelas (1883-1949). Ruelas era un pintor dibujante satírico, representaba demonios devorando cerebros, pero se aproximaba una época no de sátiras y demonios sino de canalladas y violencia. La trayectoria de Ruelas corre paralela a la de su contraparte José Guadalupe Posada (1852-1913) autor de más de 20.000 grabados en Zinco grafía, impresos en hojas sueltas que realizaba con gran velocidad dando apariencia visual a las lacras, Miserias, errores políticos, catástrofes naturales, crímenes pasionales y hechos insólitos de la sociedad mexicana.

El 20 de noviembre de 1910 estalla la revolución mexicana, un conflicto armado que duraría once años, los artistas que se encontraban en México se suman a ella ilustrando publicaciones revolucionarias, ejerciendo como agregados en el frente como Francisco Goltia (1882-1960) y David Alfaro Siqueiros (1896-1974) o sentando las bases pictóricas

⁹² Ibid. Pág. 21

para una nueva conciencia nacional, esto último es lo que hizo Saturnino Herran (1888-1918) que prefiguró el movimiento de la pintura mural en sus dibujos monumentales.

El pintor Alfredo Ramos Martínez (1875-1946) recién llegado de Europa plantea los inicios del movimiento de las escuelas de Pintura y Dibujo al Aire Libre que tendría amplias repercusiones junto con el Taller Libre de Expresión que formaba parte de un programa de educativo nacional más amplio destinados a crear una conciencia estética entre representantes de todas las clases sociales y dirigido especialmente a reclutar alumnos muy jóvenes, con temáticas como la fase armada de la revolución, escenas de la conquista española, el poder omnímodo de la iglesia durante la época colonial, la lucha de clases, las costumbres, mitos y ritos, las fiestas populares, la geografía, el paisaje, la etnia y el pasado prehispánico, éste fue concebido como un período glorioso y armónico, situando al muralismo mexicano entre los grandes movimientos del siglo XX y en ello también el talento de quienes lo realizaron, entre ellos los tres colosos del muralismo mexicano, Diego Rivera (1886-1957), José Clemente Orozco (1883-1949) y David Alfaro Siqueiros.(1896-1974).

De 1936 a 1942 llegaron a México varios intelectuales y artistas europeos, trófugas de la segunda guerra mundial y de la Guerra Civil Española, entre ellos están tres pintoras: Remedios Varo (1908-1963) nacida en España, Leonora Carrington (1915-) de origen inglés y Alice Rahon (1904-1987), nacida en Francia. Las tres desarrollaron trayectorias independientes, las dos primeras llegaron a ser muy famosas puesto que ambas convivieron en los círculos iniciales del surrealismo: Varo, al lado del poeta Benjamin Péret y Carrington, en su juventud como discípula y compañera de Max Ernst, ambas hicieron de México su patria adoptiva y desarrollaron en la capital el grueso de sus respectivas

producciones. Con el correr del tiempo fueron y son vistas como puntales del surrealismo europeo en tierras mexicanas.



David Alfaro Siqueiros “Los Revolucionarios”, mural, Sala de la Revolución, Museo Nacional de Historia, Castillo de Chapultepec, Ciudad de México.

En 1928, el líder del surrealismo André Breton, realizó una visita a México con la esperanza de aliarse con Trotzki y Diego Rivera para continuar la idea de vincular el surrealismo a la revolución. Esto no sucedió aunque se reunieron los tres y redactaron un manifiesto. Breton encontró que México era el país surrealista por excelencia. Frida Kahlo (1907-1954) fue en muchos aspectos el prototipo de Breton. También María Izquierdo como ejemplo de surrealismo consideraba como Antoni Artaud. A ella pudieron haberse sumado muchos otros pintores, que ni Artaud ni Breton conocieron, como Manuel González Serrano (1917-1960), por ejemplo varios otros como Enrique Guzmán (1952-1986) Nahun B.Zenil (1947), Julio Galán (1959) o Rocío Maldonado 1951 por citar presencias

contemporáneas que practicaron o practican la “Sobrerrealidad” recurriendo a sus propias raíces Mexicanas.

Probablemente el surrealista europeo que mayor eco ha encontrado entre artistas cuyas tradiciones se inician a principios de los sesenta, ajenas a la idea de la mexicanidad, sea René Magritte. Hay ecos de él en artistas como Gelsen Gas (1933), Alfredo Castañeda (1938), y Xavier Esqueda (1943) Francisco Toledo gran dibujante, con un manejo perfeccionista y representante del realismo mágico. A finales de la década hizo una primera visita a México Henry Moore quien de tiempo atrás estaba fascinado con la cultura mexicana. Se avecinaban cambios: se creaban nuevas galerías, traían exposiciones del extranjero y los jóvenes artistas de entonces ya no hablaban tanto de socialismo y viajaban a Europa con objeto de perfeccionarse en sus respectivas disciplinas pero sobre todo de ver lo que en otros países ocurría, fue entonces cuando se gesta el movimiento denominado “ruptura”, no porque rompieran con los propósitos de la etapa anterior, sino porque los artistas jóvenes expresaban sus propias individualidades. Así fue como Manuel Felguérez (1928) y Lilia Carrillo (1930-1974) regresaron de sus respectivos viajes de estudio por Europa declarando su fidelidad al arte abstracto, y Vicente Rojo (1933) de origen español, prescindió por completo de la imagen a comienzos de la década de los setenta, iniciando sus composiciones seriadas, Fernando García Ponce (1933-1987) asimiló ciertos recursos del expresionismo abstracto norteamericano y de la pintura matérica catalana, ligándolo a su capacidad para arquitecturizar la pintura. Los artistas de la Ruptura abrieron las puertas a una multiplicidad de opciones que siguen funcionando como puntales en el panorama actual.

La década de los setenta vió el despunte de una vigorosa generación de artistas que ahora ocupan lugar protagonista en el mosaico de tendencias practicadas a partir de la década

anterior. La abstracción y sus derivados es una opción que está lejos de haberse agotado; allí están Irma Palacios (1943), y Francisco Castro Leñero (1956), como ejemplos prototípicos, los realismos e hiperrealismos ofrecen en México un abanico amplio, desde la tendencia a la introspección rica en símbolos de Arturo Rivera (1946) hasta el ilusionismo posmoderno de Rafael Cauduro (1950) y así podrían ponerse muchos más ejemplos que dieran cuenta de la situación actual.⁹³

En los pequeños países centroamericanos como Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá, están entre los más conflictivos del continente, su historia se caracteriza por la injusticia social, por dictaduras, represión política y guerras civiles; por el colonialismo, el intervencionismo extranjero y las invasiones. Pese a que en América Central la evolución cultural de los países que la componen, la falta de inversiones culturales, la impotencia de las instituciones artísticas locales y la escasez de publicaciones sobre el tema han contribuido a que la mayor parte de los estudios sobre arte latinoamericano contemporáneo hayan ignorado las obras producidas en Centro América, y solo en los últimos años han sido objeto de numerosas investigaciones.⁹⁴

América Central es una región de enorme belleza natural, donde las poblaciones indígenas siguen formando parte de la realidad cotidiana con su presencia y pese a representar a menudo las capas sociales más pobres, su contribución a la identidad cultural de estos países ha sido enorme, sobre todo en Guatemala, que fue uno de los principales centros de arte colonial, tanto en este país como en Honduras había talleres dedicados a la imaginería religiosa. Los países como Costa Rica, debido a la escasa mano de obra

⁹³ Ibid. Págs. 40-47

⁹⁴ Ibid. Pág. 52

autóctona, y Panamá, utilizado principalmente por los españoles como lugar de paso y centro comercial, solo contaron con una limitada producción de arte colonial.

Como en el resto de América latina durante los primeros años del siglo XIX muchos artistas viajaron por Centroamérica, entre ellos se destaca a Frederick Catherwood, célebre por sus dibujos de los monumentos mayas. A finales del siglo pasado surgió una demanda de retratos, paisajes y pinturas históricas, por el nacimiento de una burguesía local terrateniente. Se encargó a los artistas europeos que decorasen los edificios públicos recién construidos y plasmaran en imágenes a los héroes surgidos de estas jóvenes repúblicas. Centroamérica languideció en un completo provincialismo y el desarrollo de las tradiciones artísticas nacionales se estancó hasta muy entrado el siglo XX. Hubo que esperar a las décadas de 1920 y 1930, tras el regreso de la primera generación de artistas formados en Europa, para que el arte comenzara a despuntar en América Central. Sin embargo, a diferencia de países como México, Argentina y Brasil, que en esta época estaban experimentando revoluciones artísticas, en la mayor parte de América Central el academicismo decimonónico dio paso a un regionalismo de inspiración posimpresionista.

La expansión y el florecimiento experimentados por el arte latinoamericano durante los años cincuenta y sesenta recibieron el necesario impulso y reconocimiento gracias a las numerosas exposiciones celebradas en Estados Unidos desde donde se promovió las carreras de los mejores pintores, dibujantes y escultores centroamericanos en activo. Pese al aumento de la actividad artística, todavía hoy los artistas centroamericanos se sienten aislados de los centros artísticos mundiales. El aislamiento cultural de América Central y su sociedad multiétnica han servido como caldo de cultivo para la aparición de un tipo de artista especial, influido tanto por el paisaje autóctono, el impresionante patrimonio indígena, las injusticias

sociales, y las guerras sangrientas, como por las corrientes artísticas contemporáneas y el mercado del arte.⁹⁵ Pese al cúmulo de dificultades a lo largo de las últimas décadas, y en los años noventa, los artistas centroamericanos más importantes han interpretado la cruda realidad de la región y la han criticado en sus obras figurativas y abstractas sirviéndose de instrumentos como el realismo, el simbolismo, la fantasía e incluso el humor. Aunque los seis países centroamericanos comparten aspectos sociales e históricos, no puede hablarse de un arte centroamericano en sí mismo. En Guatemala la llegada al país de Jaime Sabartés, amigo de Picasso, supuso el mayor estímulo intelectual de principios del siglo XX. Sabartés fue el encargado de introducir a los artistas locales en los incitantes conceptos de las primeras vanguardias y de animarles a que viajaran a Europa, entre ellos se encontraban Carlos Mérida (1891-1984) y Carlos Valenti (1888-1912) quienes viajaron a París en 1911. Artistas como Humberto Garavito (1897-1970) durante años director de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, Antonio Tejada Fonseca (1908-1966), y Alfredo Gálvez Suárez (1899-1946) representaron escenas locales e idealizaron la vida de la población indígena, la acuarelista Carmen de Pettersen (1900) también se adscribe al naturalismo popular en este periodo. Los artistas conocidos como la “Generación del 40” recibieron numerosas becas para estudiar en el extranjero y a su regreso fueron los encargados de romper con la tradición académica de la pintura guatemalteca, entre ellos el escultor Guillermo Grajeda Mena (1918), el pintor semiabstracto Dagoberto Vázquez (1922) y el pintor realista social Juan Antonio Franco (1920) quienes estudiaron en Chile y México respectivamente, el dibujante Roberto Ossaye (1927-1954) cuyos dibujos y pinturas de aquella época se caracterizaban por la temática social y el influjo cubista. Arturo Martínez (1912-1956) y

⁹⁵ Ibid. Pág.53

Elmer Rojas (1939) con un estilo ingenuo y temas extraídos de la cultura autóctona, Andres Curruchiche (1891), Juan Sisay (1921) y Santiago Tuc Tuc (1920) de estilo naif, son sus mejores exponentes pero su producción sigue siendo desconocida fuera del país. Rodolfo Abularach (1933) extraordinario pintor y dibujante exploraba efectos luminosos y en ciertos sentidos la infinitud, Rodolfo Mishaan (1924) pintor de abstracciones simbólicas. Arnoldo Ramírez Amaya (1944) que suele utilizar sus excelentes dibujos como protesta contra la injusticia social. Rolando Ixquiac Xicará (1947) y Zipacná De León (1948), con trabajos llenos de formas coloristas y Luis Carlos (1952) uno de los escasos escultores, trabaja formas estilizadas en bronce. Magda Eunice Sánchez (1946) con un trabajo lírico y figurativo, Isabel Ruiz (1946) en sus trabajos se propone conjurar algunos fantasmas de la crueldad y la violencia vividas en el pasado.

En Honduras los orígenes de un movimiento artístico nacional deben buscarse en la década de 1920, tras el regreso al país de varios artistas influyentes que habían cursado estudios en el extranjero, como Zelaya Sierra (1896-1933), Max Euceda (1891-1987) y Carlos Zuñiga Figueroa (1884-1964), Teresita Fortín (1885-1982), una de las escasas mujeres hondureñas, pintó escenas de vastos paisajes en un estilo naif enormemente personal, José Antonio Velázquez (1906-1983) es el pintor naif más celebre de honduras. Ricardo Aguilar (1915-1951) experimentó con estilos que abarcaban el expresionismo y la abstracción geométrica, otros como Dante Lazzaroni (1929) Alvaro Canales (1919-1983) y Miguel A, Ruiz Matute (1928) estudiaron en México y sufrieron la influencia del muralismo y del realismo social, Gregorio Sabillón (1945), ha vivido en España y ha desarrollado un estilo marcado por la precisión y el realismo, Maury Flores (1950) ha logrado el éxito comercial con sus estilizada y coloristas escenas de mercados.



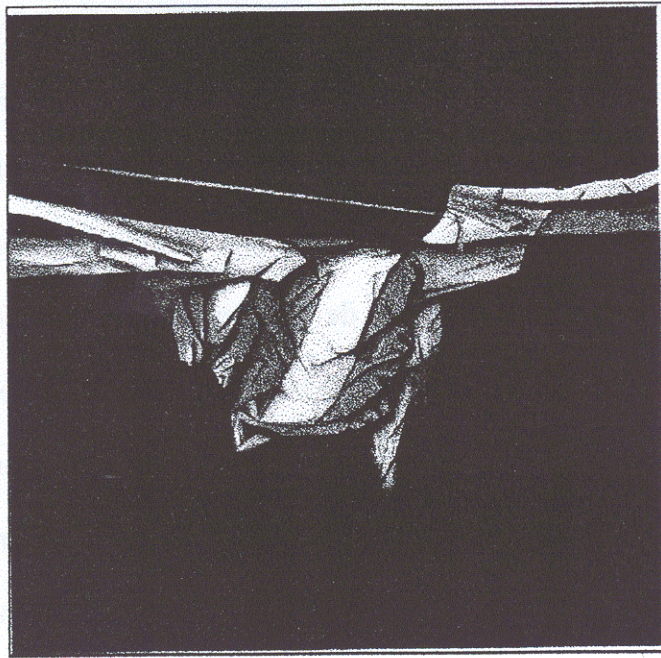
José Antonio Velázquez "Paisajes", 1976. Óleo sobre Lienzo, 67 x 89 cm. Colección privada

El Salvador, el más pequeño país de Centroamérica, donde el regreso de Pedro Ángel Espinosa (1899-1939), Miguel Ortiz Villacorta (1879-1949) y Carlos Alberto Imery (1879-1949), de sus estancias académicas en Europa a principios del siglo XX, marcó el comienzo efectivo del arte salvadoreño. Mauricio Aguilar (1919-1978) excepcional pintor salvadoreño que pasó gran parte de su vida entre París y Nueva York, realizó cuadros casi monocromos, obra realizada en técnica mixta que revela su experiencia en Europa. Valentin Estrada (1902-1986), uno de los escasos escultores salvadoreños, recibió una formación tradicional en España, fue el único y más importante escultor en activo desde 1960. Benjamín Cañas (1933-1978) que se convertiría en el artista salvadoreño de más proyección internacional, con su delicado dibujo, sus óleos translúcidos y su técnica clásica creó, un fascinante universo surreal de perspectivas distorsionadas y personajes inquietantes, cuando no eróticos. Roberto Galicia (1945), crea composiciones inspirado en los motivos mayas, Roberto Huezo (1947) ha experimentado temas recurrentes en varios estilos, trabaja básicamente temas hiperrealistas sobre tela arrugada o papel y sus lienzos lisos con gotas de

agua que reflejan la luz , José Nery Alfaro (1951) y Fernando Llorc (1949) pintores de estilo naif, Bernardo Crespín (1956), cuyos expresivos paisajes guardan vínculo con el posimpresionismo, como en la de su hermano Augusto Crespín (1956) que revela su crítica social en dibujos a tinta china, Mauricio Mejía (1956), es famoso por sus retratos de mujeres indias famélicas, Negra Alvarez (1948),trabaja formas orgánicas latentes en las maderas y con ellas ha creado sus esculturas pintadas en las que suele representar a mujeres cargando frutas. Cesar Menéndez (1954) se destaca del resto por su proyección internacional, sus pinturas representan un universo surreal, que representa sus experiencias personales y su obsesión por la tragedia.⁹⁶ En Nicaragua, durante el siglo XIX y comienzos del XX, el arte nicaragüense se limitaba a la tradicional pintura académica, ejemplificada en los retratos de Juan Bautista Cuadra (1877-1973) si bien en 1930 apareció una corriente literaria las artes plásticas raramente exploraron las corrientes modernas. La suerte de renovación artística que los países latinoamericanos experimentaron durante los años veinte no llegó a Nicaragua hasta mucho tiempo después, debido a la inestabilidad política que caracterizó la primera mitad de siglo. El arte contemporáneo nicaragüense comienza en 1948 con el regreso de Rodrigo Peñalba (1908-1979) procedente de Europa, quien cambia el curso del arte nicaragüense con sus ideas sobre la interpretación subjetiva del paisaje y la expresión de la identidad nacional a través de la pintura. Leoncio Sáenz (1936), extraordinario dibujante que utiliza un diseño dinámico, brillantes colores y figuras planas en sus visiones del folklore local, otros que pertenecen al grupo “praxis” utilizaron la textura como principal recurso expresivo, Luis Urbina (1937) y Genaro Lugo (1933) se consagraron a una figuración cada vez más estilizada y Lírica, el último en unirse al grupo fue Roger Pérez de la Rocha (1949),

⁹⁶ Ibid. Pág. 66

que si bien no comparte el carácter matérico de los otros pintores de praxis, es uno de los artistas nicaragüenses más interesantes gracias a su estilo expresionista y su compromiso social. Debido en gran parte a la difícil situación política, famosos artistas nicaragüenses desarrollaron sus carreras en el extranjero. Bernard Dreyfus (1940) que en años más tarde se instalaría en Francia, se dio a conocer en Nicaragua gracias a sus innovadoras “Pinturas Volumen”, enormes cubos lacados que combinaban el minimalismo y la pintura gestual. Omar de León (1929) comenzó como expresionista en Nicaragua, pero tras emigrar a Estados Unidos adoptó un lenguaje más estilizado, Hugo Palma (1942), tiene un enfoque clásico respecto a las formas humanas y animales que se derivan de su prolongada estancia en Italia, Alberto Ycaza (1945) que reside en Costa Rica, ha cosechado cierto éxito con imágenes extremadamente adornadas y neobarrocas, inspiradas en el esoterismo y la historia. El arte primitivista contó con un especial estímulo a partir de 1966, cuando el poeta, sacerdote y escultor Ernesto Cardenal (1925) comenzó a fomentar la pintura entre los campesinos y granjeros del archipiélago de Solentiname, donde había fundado un refugio artístico y religioso, artistas vinculados a ella como Eduardo Arana (1940), Alejandro Guevara (1949-1993), Marina Ortega (1950), Yelba Ubau (1959), y Marina Silva (1961). Las pinturas de María Gallo (1954), y Patricia Belli (1964) exploran activamente la condición femenina y el compromiso entre realismo y fantasía, Denis Núñez (1954), pinta composiciones matéricas de animado diseño e incisiones caligráficas, a menudo biomorfas de signos e imágenes, las abstracciones poéticas de enormes dimensiones del joven artista Bayardo Blandino (1969), estos dos artistas jóvenes junto con los otros “maestros” que han proseguido su evolución artística, constituyen el mundillo artístico, sorprendentemente activo pese a su aislamiento, de la Nicaragua actual.



Roberto Galicia "Bandera", 1984. Óleo sobre lienzo, 120 x 120 cm. Colección privada

Las inversiones extranjeras y el programa de desarrollo económico en la Costa Rica de los años setenta posibilitaron una febril actividad artística y el apoyo gubernamental a las artes. Durante la década de 1970 y 1980, las corrientes figurativas dominaron el panorama artístico costarricense y se unieron nuevos artistas a los miembros aún en activo del denominado grupo ocho. Los cuadros detallistas de Gonzalo Morales hiperrealista formado en España, contaron con una aceptación inmediata en Costa Rica, mientras que Rolando Cubero (1957), se hizo famoso por sus desnudos realistas de factura surrealista. No obstante resultaban más innovadoras las pinturas de Gerardo González (1947), así como la sugerente visión del género humano en la dramática producción de Fernando Carballo (1941) y Fernando Castro (1955), cuyos personajes angustiados y expresividad formal les vinculan a los artistas neofigurativos. Interesados por la talla en madera y piedra los escultores costarricenses se han consagrado principalmente a la figura humana y a menudo han

producido obras de trasfondo social o de carácter telúrico, también una variedad de estilizados animales, como se revela en la obra de José Sancho (1935) Aquiles Jiménez (1954), creador de obras constructivistas en mármol. En 1987 y como fruto de una agitación inusual en los artistas contemporáneos de América Central, varios pintores costarricenses formaron el grupo Bocará con el propósito de exponer juntos, si bien cada uno mantuvo su independencia artística. José Miguel Rojas (1959) es un pintor neoexpresionista cuyas imágenes carga de un contenido político, se refieren al papel del hombre en la sociedad, Rafael Ottón Solís (1946) trabaja instalaciones que cuestionan igualmente las tradiciones sociales y religiosas, Roberto Lizano (1951) da un giro al arte povera en sus insólitos retratos sobre cartulina prensada. Entre los artistas que trabajan de forma independiente en el San José actual, están Ana Griselda Hine (1950) y Gioconda Rojas (1967) comparten una perspectiva lírica e intimista en sus cuadros de mujeres, interiores e interpretaciones simbólicas de espacios habitables.

Un gran número de artistas viajaron a Panamá durante el siglo XIX debido a su situación geográfica y a su condición histórica como país de tránsito, plasmaron escenas de género como la construcción del ferrocarril transistmico en la década de 1850 y la del Canal de Panamá en la década de 1880, no obstante, los orígenes de la tradición artística nacional deben buscarse en la producción de los retratistas académicos de finales del siglo XIX, entre ellos Epifanio Garay (1849-1903), nacido en Colombia, Sebastián Villalaz (1879-1919), y el relativamente desconocido Wenceslao de la Guardia (1859-1941).

Uno de los artistas panameños más elogiados, Alfredo Sinclair (1915), cuya carrera comprende medio siglo, fue el primero en explorar el expresionismo abstracto. Tras haber trabajado con neones y pasado por una primera época experimental con obras en collage y

técnica mixta, el estilo de Sinclair maduró hacia una abstracción lírica y elegante, articulada en extensas superficies de vibrantes colores. El artista panameño más significativo e influyente es el incansable pintor, dibujante, grabador, ceramista y escultor Guillermo Trujillo (1927), cuya personal iconografía está enraizada en la historia panameña precolombina y en la mitología india, sin olvidar su paisaje y vegetación. Adriano Herrerabarría (1928), siguió en un principio los dictados del realismo social, pero después desarrollo un surrealismo de tono biomórfico. Tres artistas significativos afincados en España son: el surrealista/hiperrealista Pablo Runyan (1925); Ciro Oduber (1921), famoso por sus enérgicos dibujos a tinta y el grabador panameño más prolífico, Julio Zachrisson (1930), cuyos agua fuertes y pinturas a veces grotescos se inspiraban en la literatura, la mitología y el folklore urbano. Los escultores panameños que han trabajado en el siglo XX son relativamente pocos. Uno de los primeros fue Guillermo Mora Noli (1923-1981) inventor del “cilindrismo”, una teoría que el escultor aplicaba a sus monumentos escultóricos en los años cuarenta. Carlos Arboleda (1929) y Mario Calvit (1933), han desarrollado su carrera pictórica y escultórica desde finales de los cincuenta. Salvo algunas significativas excepciones, la mayoría de los artistas panameños no representaron temas de orden político, durante la década de los ochenta muchos regresaron a la figuración y se dedicaron a representar la condición del ser humano, las primeras naturalezas muertas de Amalia Tapia (1947), dieron lugar a collages y pinturas con objetos cotidianos, cargados de simbolismo e incluso de elementos de protesta. Sandra Eleta (1942), creo obras audiovisuales a partir de los autobuses pintados y de la población afrocaribeña. David Solís (1953), que emigró a Francia en 1975, se consagró durante años dibujo y más tarde a un tipo de pintura con personajes inquietantes que parecen sacados del universo de Goya y con

referencia a arquetipos religiosos y culturales. En el transcurso de los años ochenta, Olga Sinclair (1957), cuyas primeras obras representaban imágenes intimistas de lánguidas de lánguidos personajes tumbados en espacios casi abstractos de colores suaves. Isabel de Obadía (1957), neoexpresionista interpretó de un modo violento y tropical a las gentes, el paisaje, y a finales de los ochenta, los sucesos políticos de su país, tras la invasión de Panamá, Vicky Suescum (1961) abandonó la pintura paisajista por una producción más conceptual y simbólica. Nadie duda que mientras Panamá se acerca al fin de siglo y espera la transferencia administrativa del canal, importantes cambios políticos afectarán a la evolución del país en todas sus esferas incluyendo las artes.⁹⁷



Luis Martínez Pedro “Giadrunama” y El Pájaro”, 1945. Tinta sobre papel, 40,6 x 27,9 cm.

⁹⁷ Ibid. Págs. 62-78.

Los actuales dibujantes de América Latina se podrían agrupar en varias tendencias temáticas, un grupo de dibujantes que practican la deformación ecléctica. Entre ellos podrían mencionarse: el argentino Demirjián Jorge (Buenos Aires, 1932), pintor y dibujante, estudio con Pettoruti, frecuentó el taller de Horacio Butler, se ha hecho conocido principalmente por su tema de los “atletas” en tensión. Reside en Buenos Aires⁹⁸; el venezolano Edgar Sánchez (Lara 1940), pintor y dibujante, estudió en la Escuela de Artes Plásticas de Barquisimeto (Venezuela) y en la facultad de Arquitectura de Caracas, ciudad en la que actualmente vive. En su trabajo como dibujante, recrea unos rostros hechos como de “retazos” dolorosos; la brasileña Wilma Martins, cuyos animales en su temática cambian de escala y habitan entre los utensilios domésticos con un acento quizás involuntariamente surrealista.

En la crítica social, al brasileño Leirner Nelson (Sao Paulo 1932), es un artista que ama la controversia, atacando permanentemente los valores aceptados, creador de alarmantes monstruos antropomorfizados, vive en Sao Paulo. El argentino Ernesto Deira (Buenos Aires 1928) pintor y dibujante, de profesión abogado, dejó el derecho para consagrarse al arte. En la actualidad vive en París, aunque expone frecuentemente en Buenos Aires, es un gran deformador de fondo caricatural y obsesivo en sus temas orgánicos. El chileno Guillermo Núñez (Santiago 1930), pintor y escenógrafo, ha diseñado importantes escenografías y su obra gráfica tiende hoy a lo conceptual, vive en la actualidad en París. Este grupo podría completarse con la presencia de dos europeos que trabajan en México: el inglés Brian Nissen (Londres 1939), pintor, dibujante anglomexicano, estudió en Londres y en París antes de

⁹⁸ Ibid. 109.

llegar a México a principios de la década del 60, actualmente reparte su tiempo entre la ciudad de México y Nueva York, fabricante de extraños muñecos irónicos y el suizo Roger Von Gunten (Zurich 1933) estudió arte en su país natal, vive una temporada en Italia, Holanda, España hasta llegar a México donde se instala definitivamente en 1957, está radicado en el campo en un pueblo llamado Tacámbaro, es un expresionista que critica y festeja lo que ve siendo un pintor de gran talento. Merece la pena destacar aparte al mexicano y gran dibujante José Luis Cuevas (Ciudad de México 1934) dibujante y grabador, a los veinte años realiza una exposición en la Unión Panamericana de Washington, D.C.⁹⁹ después de una breve residencia en París, regresando nuevamente a México, tiene obra en el Museo de Arte Moderno (México) y en el Museo de Arte (Washington) entre otros. Verdadero iniciador de la deformación original que lo ha hecho famoso y que podría haber aparecido en un apartado de arte fantástico, hasta tal punto sus “apariciones” son perturbadoras, teniendo una mayor incidencia en el dibujo con un tipo de arte fantástico que en el grabado, donde se interesa más por el tema político, quizá por las posibilidades de reproducción y difusión.

En este estilo de arte fantástico, se podrían contar en Latinoamérica varias docenas de excelentes dibujantes algunos muy jóvenes y poco conocidos como los argentinos Hugo Sbernini (Buenos Aires 1942) estudió en las escuelas Manuel Belgrano y Ernesto de la Cárcova, después de un corto período de residencia en Madrid, ha vuelto a residir en Buenos Aires¹⁰⁰, “reconstructor” de rostros lacerados. Guillermo Roux (Buenos Aires 1929), dibujante y pintor, la fama le llegó tardíamente, especialmente a partir de una exposición que realiza en París en 1977, está radicado en Buenos Aires, es un artista

⁹⁹ Ibid. Pág. 108

¹⁰⁰ Ibid. Pág. 117.

minucioso con una temática erótica cuyas imágenes se disuelven y nos intrigan; Mildred Burton (Panamá -1941), mediante cuyo humor negro las gentes se transforman en gatos o viceversa; Fernando Maza (Buenos Aires 1936) pintor, dibujante y grabador, perteneció al grupo “informalista”, ha vivido sucesivamente en Nueva York, Ibiza, Londres y actualmente parece haber fijado su residencia en París.¹⁰¹ Este artista juega con grandes números y alfabetos de colores que representa en perspectivas que se borran a sí mismas; los brasileños Marcelo Grassmann grabador y dibujante nacido en San Simón, estado de Sao Paulo, que recibió el Segundo Premio en la I Bienal de Sao Paulo en 1951, es sin duda uno de los artistas más conocidos y respetados de su país, es un excelente dibujante con un gran dominio técnico, sus trabajos nos hacen pensar en los mexicanos Gironella y Cuevas. El segundo Rubens Gerchman (Río de Janeiro 1942) vivió en Nueva York entre 1968 y 1972, actualmente vive y trabaja en Río de Janeiro, practica un arte pseudopopular, ha derivado última mente hacia una especie de arte conceptual, evidentemente más difícil de ver. Vilma Pascualini (Río de Janeiro, 1930) pintora, dibujante, escultora y grabadora, estudió en su ciudad natal, París y Nueva York ha expuesto en el Brasil, en otros países de América, Europa e Israel, fue profesora en el Instituto de Ciencias Exactas de la Universidad Federal de Juiz de Fora (Minas Geraes) de 1971 a 1977 reside en Río de Janeiro.

Alberto Gironella (1929) pintor y dibujante mexicano, estudiante en letras a los veinte años publicaba ya sus poemas, derivó después a la plástica con gran éxito, actualmente vive en París¹⁰², sus dibujos son como un hilo enredado poseen la misma fuerza de sus cuadros. También hay que mencionar aquí a Rafael Coronel (Zacatecas 1933) uno de los grandes dibujantes de México, estuvo casado con una hija de Diego Rivera, vive en la ciudad de

¹⁰¹ Ibid. Pág. 114.

¹⁰² Ibid. Pág. 110

México, dibuja con sus lápices de colores unos perfiles severos y enigmáticos. Entre los más jóvenes se encuentran Alfredo Castañeda siendo un excelente pintor y dibujante ha creado una imaginería que le es particular, recuerdos de infancia torturados por una páfida y poética ironía. Marcos Huertas, dibuja extrañas cabezas que dibuja de sus sueños despiertos, interpretándolas unas veces como cabezas de ancianos de otros tiempos y otras como cabezas de otros mundos.

Dos visionarios: el guatemalteco Rodolfo Abularach (Guatemala 1933) pintor, dibujante y grabador, estudió y fue profesor en la Escuela Nacional de Bellas Artes. Desde 1958 participa en exposiciones internacionales, obtuvo la beca Guggenheim en 1962 y en 1964 reside en Nueva York, es el “ hombre de los ojos”, considerado así por que pinta y dibuja incansablemente el globo del ojo hasta haber agotado quizá el tema. Mario Toral (Santiago 1934) pintor, dibujante y grabador, de 1959 a 19961 estuvo en París donde estudió en la academia de Beaux-Arts. Fue profesor en la Universidad Católica de Santiago, actualmente reside en Nueva York, es un artista con un estilo más fantasmal y juega a las mujeres de agua o de piedra que aparecen pálidas por el campo de su hoja de papel.

Después de estos dibujantes con temáticas con escapes voluntarios o involuntarios hacia el subconsciente, vemos a aquellos otros dibujantes que quieren descubrir el mundo que les circunda, llamándose así mismos Hiperrealistas¹⁰³ llevando hasta sus últimos detalles cada objeto tratado en cada uno de sus temas, intentando superar a la fotografía. Entre ellos el chileno Claudio Bravo (Valparaíso 1936) trabajó en Madrid a partir de 1961 obteniendo cierto renombre, once años después se trasladó a Tánger (Marruecos) donde aún reside, hace dibujos implacables en todo su rigor, un paquete con su papel arrugado, su cordel y su

¹⁰³ Ibid. Pág. 92

sombra, o unas acumulaciones de latas en equilibrio, pero los grandes especialistas son colombianos: los hermanos Santiago Cárdenas (Bogotá 1937) estudió en Europa y los EE.UU, enseña en la Universidad Nacional en Bogotá, donde tiene fija su residencia, su hermano Juan Cárdenas a cual más calcado de la realidad hasta llegar a dar vértigo,¹⁰⁴ Darío Morales (Cartagena de Indias 1944) estudió Bellas Artes en su ciudad natal, en 1962 en la Escuela de Bogotá, en 1968 viajó a París gracias a una beca del ICETEX (Instituto Colombiano de Estudios Técnicos en el Exterior) ciudad en la cual vive y trabaja, es un pintor y dibujante que se las ingenia, pese a su virtuosismo, para darnos algo más que la simple realidad transcrita por el objetivo; Oscar Muñoz, que insiste en arrastrarnos a la zona de sombra de los tugurios gracias a una carbonilla tan matizada como profunda. Juan Antonio Roda (Valencia, España 1921) pintor dibujante y grabador colombiano de origen español, vivió y estudió en París entre 1950 y 1955, después se estableció en Colombia donde desarrolló su obra y ha sido profesor influyente, vive en Bogotá. Omar Rayo (Roldanillo 1928) pintor, dibujante y grabador colombiano, inicio su carrera como caricaturista derivando luego a un intransigente arte geométrico, reparte su tiempo entre Colombia y Nueva York donde reside. Puede decirse que en el contexto general del dibujo en Latinoamérica se manifiestan infinidad de matices divergentes. Por ejemplo Liliana Porter (Buenos Aires-1941), dibujante argentina prefiere trabajar en una especie de instrumentos inteligentes, llenos de sobreentendidos. Luis Camnitzer (Lübek, Alemania 1937) dibujante, grabador y escultor uruguayo, a los veinte años obtuvo una beca del gobierno alemán, ha ganado un importante premio de grabado en Munich en 1958, en 1961 recibió la beca Guggenheim, desde 1964 reside en Nueva York, es el hombre de las anti artísticas “

¹⁰⁴ Ibid. Pág.94

declaraciones de principios”. Juan Downey (Santiago 1940), pintor, grabador, arquitecto chileno, expuso individualmente desde 1961, becado por el gobierno de Francia, realizó estudios en ese país, últimamente ha derivado hacia el arte conceptual en los EE.UU donde vive y trabaja, dibuja mapas y gráficos que parecerían científicos si no estuvieran corregidos por una fantasía delirante y juguetona.

Infinidad de otros dibujantes se pasean hoy por el panorama artístico de América Latina. Imposible citar ni a la décima parte de todos ellos: hombres y mujeres habitantes de las ciudades y hasta el último rincón provinciano. Quizá el desquite de los más aislados consista en que así pueden participar en concursos y exposiciones sin mucho gasto, pues con sólo una hoja de papel, un lápiz común, una pluma y un frasco de tinta, terminada la obra la enrollan, la meten en tubo y la envían sin más trámite¹⁰⁵ La angustia, la curiosidad, y hasta el desengaño de cada cual, viajarán de esa simple manera en busca de un interlocutor.

En Latinoamérica casi todos estos dibujantes parecen preocupados por expresar algo propio, y esa aptitud se nos impone como una costumbre sumamente sana, ya que no se trata en efecto de sorprender al público con enormes telas llenas de color o de materia como ocurría hasta hace poco siguiendo la tendencia de la pintura norteamericana más a la moda. El rasgo característico actual del dibujo latinoamericano resulta casi antitético de esa otra

¹⁰⁵ Ibid. Pág 94.

aptitud, estos dibujantes de hoy buscan y dicen lo que tiene que decir en voz baja y en tono



casi confidencial.

Vilma Pascualini. "A mulher e o gato" 1979. 100 x 80 cm.



Wilfredo Lam "La Jungla", 1943, óleo sobre papel reforzado, 239,4 x 229,9 cm. The Museum of Modern Art, Nueva York.



Fernando Botero, "Colombiana", 1983.
Óleo sobre lienzo, 115 x 90,5 cm.



Luis Caballero "Sin Titulo", 1989, óleo sobre papel,
190 x 130 cm.

8.

Desarrollo del dibujo como expresión gráfica.

El dibujo del natural, forma parte de nuestros conocimientos, estando presente desde los primeros años de nuestra vida según numerosas investigaciones de prestigiosos psicólogos, pedagogos y artistas.

Mucho antes de que el niño/a tome en sus manos lápiz y papel y empiece a trazar garabatos en una superficie ya ha realizado experiencias que de alguna manera pueden considerarse como antecesoras de su primer dibujo, así por ejemplo cuando el niño/a desliza su mano o recorre una superficie con el dedo se considera que está realizando una actividad muy parecida a la que meses más tarde dará lugar a su primera manifestación gráfica ¹⁰⁶ asumiendo conductas pre-gráficas, aprovechando el niño/a toda superficie convirtiéndolas en su superficie gráfica y el dedo o la palma de su mano en el equivalente a su instrumento gráfico y las sustancias a su alcance, como la leche del biberón o la papilla derramada las sustancias pigmentarias, en cada movimiento que el niño/a realiza con sus manos sobre distintas superficies esta ya teniendo experiencias que luego repetirá con el lápiz o cualquier otro instrumento. El niño a los dieciocho meses afronta la tarea con mayor desenvoltura tras observar como el adulto, “ *los primeros trazos son de corta extensión, carecen*

¹⁰⁶ JOVÉ, J.J. *El desarrollo de la expresión gráfica*. Cuadernos de educación. 1994. Barcelona. Edit. Universitatde Barcelona

prácticamente de estructura y son ejecutados con notable torpeza",¹⁰⁷ carece de pericia y se le dificulta el trazo manejando con dificultad el lápiz. Los progresos del niño/a se aceleran de manera considerable una vez que se familiariza con los instrumentos gráficos y conoce el modo de usarlos, mejora la técnica de sujeción, regulariza la presión sobre la superficie ganando en flexibilidad.¹⁰⁸ El progreso del niño/a continuará en la medida en que va aumentando su experiencia y ve reflejado las experiencias de los adultos en su entorno.

Según Lowenfeld en su libro "Desarrollo de la capacidad creadora" (1972) plantea la caracterización de las etapas de evolución gráficas del niño/a:

De los dos a los cuatro años el niño/a abarca la etapa del *Garabateo*, empezando con trazos desordenados, hasta trazos organizados, pasando luego a una etapa *Pre-esquemática*, donde el niño/a hace sus primeros intentos de representación, comenzando alrededor de los cuatro años y dura hasta los siete años aproximadamente, en esta etapa el niño/a dibuja la figura de una persona con cabeza y pies, y dibuja objetos que conoce de su ambiente con los que ha tenido contacto, estas representaciones de tales objetos, aparecen sin orden ni tamaño determinado y quiere explicar lo que ha dibujado, luego le sigue una etapa denominada *Esquemática*, que va de los siete a los nueve años donde el niño/a desarrolla un concepto definido de la forma, sus dibujos simbolizan parte de su ambiente en forma descriptiva y por lo general repite una y otra vez el esquema para representar una persona, aquí el niño/a dispone los objetos o personas en forma de línea recta, así por ejemplo, a la casa le sigue un árbol y a éste una flor que queda cerca de la persona que está antes del perro.

¹⁰⁷ Op. Cit. Pág. 14

¹⁰⁸ Op. Cit. Pág. 16

De los nueve a los doce años, tiene una etapa de realismo, sus compañeros pasan a ser algo importante, pues a esta etapa suele llamarse, *edad de la pandilla*,¹⁰⁹ sus dibujos son simbólicos, más que representaciones, el niño/a es mucho más consciente y lo demuestra en sus dibujos detallados, comienza a dibujar en menores dimensiones y ya no se muestra ansioso por enseñar sus dibujos y explicarlos si no que los oculta de los adultos.

De los once a los doce años, toma más consciencia del ambiente que le rodea y se preocupa de detalles tales como las proporciones y la profundidad, a esta etapa o estadio se le llama *Seudo-naturalista*¹¹⁰, la etapa del razonamiento hay una gran dosis de autocrítica y por esto esconde sus dibujos, hace ensayos sobre la figura humana y presenta muchos más detalles mostrando un mejor conocimiento de las características sexuales, diferencia y gradaciones del color, aunque algunos niños/as no puedan desarrollar esta capacidad visual, para algunos esta edad marca el fin de su desarrollo artístico.

Muy a menudo encontramos adultos que cuando son requeridos para dibujar algo hacen un dibujo típico de los doce años, conservando esta forma de expresión dibujística como un marcado estereotipo.

Alrededor de los catorce años los niños/as se encuentran en un punto de su desarrollo en el cual puede aparecer un verdadero interés por las artes visuales, llegando ha ser tan conscientes que se preocupan por desarrollar técnicas artísticas. Algunos estudiantes de secundaria adquieren gran competencia en la imitación de formas que llegan incluso a desarrollar lo que podría llamarse talento, en el retrato del medio ambiente visual, esta edad

¹⁰⁹ Lowenfeld V. y W Lambert B. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires 1972. Pág. 213

¹¹⁰ Op. Cit. Pág. 275

es poco profunda en su forma artística especialmente si la técnica o el estilo se ha copiado de otros ¹¹¹.

Hasta cierto punto el desarrollo natural de los jóvenes no se extiende más allá de esta etapa, pero puede conscientemente adquirir un perfeccionamiento.

Aparentemente estas etapas de desarrollo o estadios se adaptan a todos los niños/as y en cualquier parte esto es igual en las etapas iniciales de representación ¹¹², antes que la cultura influya al niño/a en su desarrollo artístico, lo que dibuje diferirá del medio en que se encuentre y de que se valga para dibujar.

Todos los/as niños/as garabatean hasta los cuatro años, el primer intento de representación continúa hasta los seis o siete años, independientemente de donde se encuentre el niño/a. También parece que la instrucción frente al dibujo no influye demasiado en estas etapas, ésto es muy cierto cuando se trata de niños/as pequeños, pero alrededor de los once o doce años, el aprendizaje del dibujo puede influir en la calidad del trabajo, impulsando a los niños/as a que se informen sobre el contorno de los objetos o modelos, como son las líneas, ángulos y curvas, Salomé (1965) ¹¹³ encontró que esta práctica no influía en los niños/as de cuarto grado pero ayudaba a mejorar los de quinto curso.

La inmensa mayoría de los especialistas en la materia coinciden en que para el niño/a el dibujo es mucho más que un simple entretenimiento, señalando también la existencia de una estrecha relación entre el desarrollo de la inteligencia y la manera en que va evolucionando su pintura, a través de la cual fomenta la capacidad de observación, habilidad manual, agudeza visual y destreza digital entre otras.

¹¹¹ Op. Cit. Pág. 307

¹¹² Op. Cit. Pág. 308

¹¹³ Citado por Lowenfeld en el libro, *Desarrollo de la capacidad creadora*. Pág. 168.

Para el niño/a el dibujo es algo natural y progresivo, cada vez con mayor perfeccionamiento, hasta que llegado su final la inmensa mayoría de los/as niños/as pierden el interés que poco ha ido pasando de ser un entretenimiento a constituir una obligación escolar.

¿Qué ha pasado con el dibujo que para el niño/a era algo más que un pasatiempo, era una comunicación significativa consigo mismo y la selección de todas aquellos temas de su medio con los cuales se identificaba y la organización de un todo nuevo y con sentido, que tenía influencia en su desarrollo social, perceptivo, afectivo y creador?

Uno de los rasgos sobresalientes en la etapa, de la edad de la pandilla es que el/a niño/a descubre su independencia social, sus dibujos ya no representan los esquemas de las personas, pues su concepto ha cambiado de tal manera que ya no le sirve, la capacidad de romper con el esquema y de relacionar objetos y formas con él yo, es una de las características de esta edad es ver las cosas a través de sus propias experiencias, no aparecen intentos de representar luz y sombra, efectos atmosféricos, efectos en el color o pliegues en la ropa. El niño/a ha abandonado la etapa de los esquemas y la rodea, pero no ha alcanzado un punto de vista naturalista objetivo. La motivación se plantea como uno de los factores importantes que influye en la toma de decisiones artísticas en el niño/a y la ausencia de un maestro/a que promueva una mayor sensibilidad hacia el variable ambiente y una mejor conciencia de sus propios pensamientos, sentimientos y percepciones, negándole las posibilidades al niño/a a identificarse con sus propias experiencias artísticas, que expresen sus sentimientos y emociones, puesto que los niños/as que constantemente dependen de estereotipos o que son incapaces de pintar o dibujar sus propias relaciones con el ambiente no son capaces de expresar sus verdaderos sentimientos.

“En etapas anteriores el niño/a intentaba el dibujo o la pintura sin ninguna inhibición, pero ahora ha perdido esa capacidad y se ha hecho muy consciente de sus actos en un periodo muy crítico en la evolución: no ha desarrollado un análisis objetivo consciente de sus actos, pero al mismo tiempo se siente inseguro en su infantil aproximación al arte. Esta es la razón por la cual tantos jóvenes abandonan el trabajo de creación cuando han terminado los cursos obligatorios”¹¹⁴

Para la mayoría de adolescentes el arte ya no forma parte de su vida, por lo menos en un nivel consciente por considerarlo no esencial para sus necesidades, o simplemente porque se consideran sin talento artístico, surgiendo una gran falta de motivación. Alejándose definitivamente del dibujo en su gran mayoría, convirtiéndose en un agradable recuerdo.

Como podemos apreciar éstas y otras causas son factores que interrumpen el proceso de aprendizaje del dibujo en el/la adolescente impidiéndole que éste forme parte de su lenguaje gráfico habitual, como lo hace la escritura, o el lenguaje hablado, creando un mayor distanciamiento en lo que podría ser su lenguaje gráfico habitual.

El/la adolescente se encuentra en otra etapa, frente a otros intereses y problemas, el arte en la escuela secundaria ha tratado de reflejar la opinión que de los adolescentes tiene la sociedad, hasta cierto punto se ha visto apartado del mundo real¹¹⁵ sin tener una identificación con los sentimientos o expectativas del joven, sumándose a las restricciones ambientales y psicológicas de la escuela, aquí el joven se ve impulsado a tomar muchas veces el arte como una actividad electiva y de reposo, una materia para usar más tarde, como pasatiempo, algo que alivia la tensión de la vida diaria y como un medio para entrar en contacto consigo mismo.

¹¹⁴ Op. Cit. Pág. 246

“La base de un programa artístico en los cursos superiores de la escuela secundaria debe ser la misma que aplica para el individuo en la sociedad, su propósito debe ser que el estudiante se compenetre totalmente con la cultura en la cual se encuentra, que disponga de un medio de realizar cambios concretos y que se enfrente con sigo mismo y con sus necesidades”¹¹⁶

La falta de una estructura de un programa artístico adecuado y muchos otros factores hace que se produzca un distanciamiento gradual entre el dibujo que había formado parte importante del conocimiento de la expresión, que había sido inseparable en el/a niño/a y el distanciamiento en él, o , la adolescente que llega sin el mismo interés y desaparece casi por lo general en el mundo de los adultos, que solo está presente en muy pocos que se esforzarán en mantenerlo y para una pequeña minoría consistirá en su medio de vida, ya que muy pocos conservarán o seguirán teniendo relación con el arte. Después de terminar la escuela secundaria, se dedicarán a otras actividades, de tal manera que el dibujo pasa a formar parte de un agradable recuerdo de la etapa infantil y no una parte sólida del conocimiento. Es por eso la preocupación de rescatar esta expresión y darle al adulto que hace mucho tiempo no dibuja y no tiene relación con actividades artísticas, la oportunidad de entrar en contacto nuevamente con el dibujo. Mediante un taller de auto-aprendizaje, comprobando de antemano su interés y preocupación por rescatar este valioso medio de expresión gráfica.

El anterior análisis muestra como afecta al adolescente el distanciamiento con el dibujo y la forma como repercute en el adulto que a pesar de esto continúa con el deseo de aprender a dibujar.

¹¹⁵ Op.cit. Pág. 250.

8.1 Desarrollo de la capacidad visual a través del dibujo del natural.

La visión como exploración es activa, teniendo en cuenta, que no sólo es un acto óptico, tal como lo describe la física. Si no que en la observación, salimos al encuentro de las imágenes y nos movemos a través del espacio, nos trasladamos a lugares distantes donde se encuentran los objetos, los palpamos, sentimos su forma, y comprobamos su textura, etc., apreciamos su contorno, tamaño, color. Ver un objeto significa reproducir toda una estructura de formas, rasgos, cuando vemos una flor por ejemplo, apreciamos el contraste de sus formas, el contorno de sus pétalos y su contraste cromático, en un objeto cualquiera, el movimiento de la línea, las curvas, el volumen su textura, color, forma etc, da una adecuación de las características perceptuales a la estructura que el estímulo material sugiere. Porque ver es comprender.¹¹⁷ Es el resultado de la relación entre las propiedades que impone el objeto y la naturaleza del sujeto que observa, la visión no es un registro mecánico de elementos, sino la captación de estructuras significativas para su representación, ver es la percepción de una acción. Las imágenes visuales dan a la persona la capacidad de representar ideas, sentimientos e imágenes que no se pueden traducir en el lenguaje hablado o escrito.

Aprender a ver significa un esfuerzo, prestar atención sirviéndose de métodos que sean significativos estéticamente. Gran parte de nuestra percepción está relacionada con

¹¹⁶ Op.Cit. Pág.235

cuestiones prácticas, tendemos más a usar los objetos que se han de contemplar por cualidades que poseen en sí mismos.

Sin pretender ser artista profesional, todos y todas podemos llegar a disfrutar y estar informados de las cualidades estéticas del mundo que nos rodea. La práctica tiene como finalidad que se desarrolle esta faceta y la sensibilidad estética, sin desconocer otros factores importantes como resolver problemas, desarrollar la intuición, la percepción y la habilidad necesaria y el dominio técnico para producir una forma visual que puede ser importante tanto en el ámbito social como personal.

La capacidad de ver cualidades en el entorno tiene un solo desarrollo lineal, que parte de las cualidades menos diferenciadas hasta alcanzar un desarrollo pormenorizado, se aprende a reducir el mundo visual a símbolos visuales generales y discursivos a medida que maduramos. Cualquier objeto que observemos con detenimiento nos ofrece una riqueza infinita de formas, colores y texturas, por ejemplo si observamos una planta, veremos una forma tridimensional muy compleja tanto como una amplia gama de tonos texturas e intensidades de luz y sombra y muchas cualidades más, normalmente no se aprecian porque no nos tomamos el tiempo necesario para observar, el simple hecho de mirar nuestro propio rostro en el espejo y analizar el tono de la piel, la textura, el color del pelo, las cejas, el color de los labios, la forma y el color de los ojos etc, nos revelaría detalles que seguramente no nos habíamos detenido a observar.

La esencia de la percepción consiste en ser selectiva¹¹⁷ la estructura de referencia que utilizamos en el momento de observar afecta a nuestra percepción y en consecuencia determina lo que vemos relacionando y generalizando con formas ya conocidas, interfiriendo

¹¹⁷ PEREZ LOAZAO. *La verdad sobre el dibujo*. Edit. Gráficas Corasa 1966. Madrid. Págs 1-11.

¹¹⁸ EISNER ELLIOT. *Educación la visión artística*. Barcelona 1995. Edit. Paidós. Pág. 52

esta generalización visual o concepto visual en una percepción más cualitativa y analítica sobre las particularidades de cada objeto observado. *“Si vemos un hombre situado bajo una luz azul, de hecho nos parece azul, nuestro conocimiento de su color verdadero interfiere en nuestra conciencia de las cualidades visuales que su figura muestra en ese momento”*¹¹⁹ a estas interferencias que emanan de lo que hemos aprendido a esperar de ciertos fenómenos, se les denominan constancias visuales, influyendo de tal manera que impiden particularizar lo observado.

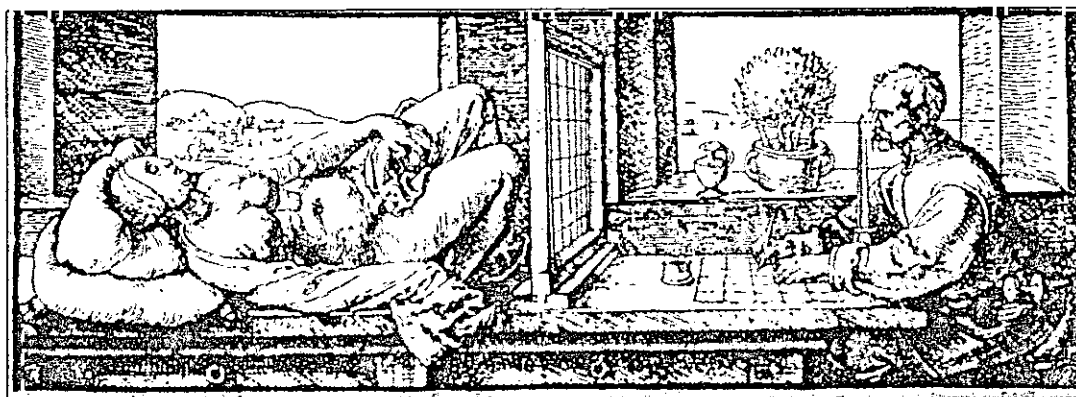
Reemplazando siempre lo que vemos por lo que sabemos, manteniendo estereotipos, sustituyendo cualidades concretas que hallamos en un momento y lugar por generalizaciones visuales que hemos desarrollado en nuestra evolución perceptiva.

El desarrollo de la capacidad visual parte de la adquisición de constancias visuales, siendo éstas extremadamente útiles para nuestra vida diaria, normalmente vemos los objetos de forma instrumental, no somos capaces de reconocerlos, clasificarlos, para utilizarlos, normalmente los vemos muy a la ligera, percibiendo en el mundo solo apuntes fragmentarios, desperdiciando toda una gran riqueza de detalles que harían de nuestro mundo algo mucho más interesante y complejo, dado que para muchos en el contexto de la vida diaria, sería inadecuado gastar buena parte del tiempo y esfuerzo atendiendo a los matices de las cualidades que en su mayoría no tendría función alguna, convirtiendo las constancias visuales en habilidades funcionales que nos permitan continuar con nuestras tareas.

En el aprendizaje del dibujo del natural es preciso organizar estas constancias visuales, y uno de los mecanismos es el utilizado por los artistas, como el de extender el brazo

¹¹⁹ Iden. Pág. 53

sosteniendo un lápiz con la mano, con el fin de obtener una referencia visual. Mecanismo utilizado para medir visualmente las formas que están analizando o mirando a través de plantillas, para estructurar el área observada.



“Grabado de la época, donde aparece Durero dibujando con la ayuda de un vidrio cuadriculado. Obsérvese la referencia situada frente a sus ojos, con objeto de mantener siempre el mismo punto de vista”.

Los mecanismos cognitivos que afectan a la percepción no son solo las constancias visuales, el dominio de diversas estructuras de referencia, afecta también a todo cuanto percibimos en un campo visual,¹²⁰ también se debe considerar el hecho de nuestra experiencia y conceptualización que otorga un modo concreto de significado, cada individuo ve y juzga los objetos, o formas según sus conocimientos, siendo diferentes para todos puesto que no los vemos de igual forma aportando cada uno sobre su experiencia, una nueva situación.

La estructura de referencia utilizada como plantilla, ofrece sus propias posibilidades que en cada uno admite y cierra la percepción de diversas áreas, con esta estructura se concibe el mundo con relación a su estructura formal y a su contenido expresivo.

La disciplina del arte (dibujo) no se consigue de forma automática debe aprenderse en sus particularidades y como en toda disciplina, existe una dimensión técnica que está formada por el lenguaje que constituye esa disciplina en cuanto a formas y términos concretos, por el modo como funciona en su tarea concreta.

El medio influye en la concepción del arte convirtiéndose en una estructura de referencia, impidiéndole desencasillarse, tomando como punto de referencia, la relación de su propio entorno, si por ejemplo en su ambiente el alumno/a nunca ha visto arte abstracto, o no figurativo, y su relación se ha mantenido con el arte realista, o arte que imita las formas de la naturaleza, le resultará difícil poder apreciar el arte abstracto o no figurativo, o cualquier manifestación artística que no esté relacionada con su entorno, en definitiva lo que aprende es lo que tiene la capacidad de experimentar ¹²⁰ contribuyendo éstas al desarrollo de sus estructuras de referencias, que a su vez crea expectativas, aceptando o rechazando los aspectos del entorno.

El centrarse en un solo aspecto del mundo visual con frecuencia, ignorando la relación de una forma concreta con el conjunto de formas, impide el desarrollo de un mayor campo visual, Piaget, denomina a este proceso *centralización*, esto es, la forma de centrarse en un solo aspecto ignorando la relación de éste con el todo o con un campo mayor. Piaget, denomina *descentralización*, al proceso contrario, y es la capacidad de percibir relaciones de formas concretas en campos complejos, así cuando una persona desarrolla habilidades artísticas aborda decisiones sobre las formas que utiliza en un campo visual con relación a otro campo visual.

¹²⁰ Op. Cit. Pág.62

¹²¹ Op.cit. Pág. 65

Las personas cuyas habilidades perceptivas no están desarrolladas tienden a centrarse, en una sola forma o aspecto, y pueden pasar mucho tiempo repitiéndolo, sin tener la conciencia clara de mejorarlo, teniendo una visión de tipo focal, sin desarrollar la visión contextual. La capacidad de ver y relacionar comprendiendo sus diferencias, es lo que normalmente llamamos haber desarrollado un sentido de la madurez o perspectiva, la capacidad de diferenciar perceptualmente formas visuales, puede facilitarse a través de la experiencia de la práctica, ayudando a desarrollar en los alumnos/as el sentido de la observación, agudizando la vista hasta que se acostumbre a observar cualidades que normalmente escapan a nuestra atención. Con el análisis de la forma mediante la observación, está también el análisis de obras de arte, en el que debemos atender al carácter expresivo de la forma, el impacto de una imagen que no consiste simplemente en la capacidad de atraer su atención y en el tipo de sentimiento que genera, desarrollando un dominio crítico, una cuestión que podría plantearse a quienes observan una obra de arte es la de determinar que les hace sentir dicha obra, que tipo de cualidad vital les provoca, que emociones experimentan o que vivencias reflejan.

Para aquellos individuos cuyas habilidades no están bien desarrolladas, las obras que se desvían de lo que realmente se espera del arte, a menudo provocan una escasa respuesta, sin embargo esta escasa reacción frente a una obra puede funcionar como punto de partida para un análisis ulterior, ya que la función principal de una obra de arte es la de provocar algún tipo de reacción en la experiencia del espectador, afectándonos de alguna forma, ya que cuanto más elementos aportemos a la obra más posibilidades tendremos de darle sentido, la estructura de referencia para entender el arte visual se denomina *Dimensión Experiencial*, y

se muestra cuando el individuo comenta lo que le hace sentir la obra, sirviendo este análisis para aumentar la percepción que se tiene de la obra.

La estructura referencial es la de observar los distintos planos del color, como interactúan y se afectan entre sí, ver la composición general, ver como están dispuestas las formas, que tipos de texturas se utilizaron y muchas otras cualidades más. El adulto que observa tiende a centrarse en la organización de las formas que las componen como configuración total, otra característica importante es la dimensión simbólica, tanto histórica como contemporánea que emplean símbolos que tienen un significado especial, la utilización de figuras mitológicas que simbolizan la fertilidad, o el cordero en las pinturas religiosas como símbolo de pureza o inocencia, son ejemplos de cómo los artistas a lo largo de la historia han intentado codificar un significado en la obra de arte no solo a través de la obra abstracta, si no también mediante la utilización de símbolos, la experiencia adecuada de la obra requiere que se reconozca y descodifique.

La temática está relacionada con la dimensión simbólica, el “Guernica”, por ejemplo es una obra en blanco, negro y gris que muestra imágenes distorsionadas de hombres y animales. El carácter expresivo de la obra tiende a expresar una experiencia aguda, activa, dolorosa, el tema de la pintura es la guerra de los hombres, el dolor y la crueldad, la idea o tema subyacente a la pintura es lo que hizo emerger la obra.

En este sentido, la idea o sentimiento subyace a la imagen, una vez comprendido el tema, retroalimenta a las formas, ofreciendo una nueva matriz que confiere un sentido nuevo a las formas.

La dimensión material es otro aspecto al que se puede atender especialmente en el arte contemporáneo, siendo muy importante la selección del material, ya que está casi siempre

relacionada con el tipo de significado visual que el artista desea expresar, contribuyendo de una manera decisiva a lo que la forma trasmite.¹²²

Arnheim, ha señalado que la expresión es el principal contenido de la percepción, antes que un individuo perciba la forma analítica, percibe el carácter expresivo de la forma visual, por lo tanto experimenta la naturaleza sensible mediante la percepción.

Elliot Eisner, en *“Educar la visión artística”*,(1972). Página 69. hace alusión a como se puede aprender a dibujar, a esculpir, dándole importancia a cuatro factores, que considera como los más importantes en el dominio productivo del aprendizaje, estos factores son:

- 1.- Habilidad en el tratamiento del material.
- 2.- Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas observadas del entorno y las imágenes mentales.
- 3.- Habilidad de inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites. con el cual se está trabajando
- 4.- Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

La primera capacidad que se considera importante en la producción de formas visuales es la capacidad de tratar el material con el cual se va a trabajar, logrando cierto dominio inicial que ira aumentando cada vez con la práctica, una vez se familiarice con el material aumentará su confianza creando un mayor desarrollo de trabajo, puesto que hay una mayor relación y un acercamiento confiado. Para poder sacar el máximo partido que el material ofrezca es muy importante la decisión que se tome sobre, con cual se va a trabajar, ya que esta decisión influirá en el resultado final en el curso de la creación, dado que todo material

¹²² Op. Cit Pág.70

tiene su propio carácter tanto visual como táctil. En este sentido el material no es un agente pasivo a la espera de la intuición y sensibilidad del individuo, estableciendo límites al respecto con sus características, dándole un carácter y personalidad distintas a cada trabajo. Para su aplicación se requiere desarrollar un conjunto de habilidades técnicas, ya que lo que favorece a una persona manejando cierto material, este puede resultar inepto con un material distinto, por lo tanto la importancia del material en el dominio productivo del aprendizaje artístico, es considerable, hay alumnos/as (adultos) que llegan a dibujar muy bien, pero una vez que requieren aplicar técnicas de volumen por ejemplo, no obtienen resultados positivos llegando a desconcertarse, por falta del dominio en el manejo del material usado. Debe desarrollarse cierto control tanto en su aplicación como en el manejo de las herramientas necesarias para trabajar con dicho material, organizando este de tal forma que corresponda a la intención de quien dibuja, y se pueda utilizar como medio de expresión artística.

8.2 El dibujo del natural y el desarrollo de la capacidad expresiva.

La concepción de la educación artística como un ámbito abierto a la espontaneidad, la expresividad y la creatividad consiguió desplazar la copia de láminas como actividad principal en las clases de dibujo y el dibujo realista como el único y exclusivo ideal en el aprendizaje artístico, ajustando la enseñanza de las artes plásticas a las necesidades del alumno/a más acorde con las corrientes de arte contemporáneo.¹²³ Se incentiva el desarrollo

¹²³ Hernández, F. Jodar, A. y Marin, R. (coord.) *¿Qué es la educación Artística?* Madrid, 1991. Edit. Sendal Pag. 122

potencial espontáneo y creativo en el alumno/a dándole mayor importancia a las capacidades que a los contenidos marcando una radical contraposición entre arte infantil y arte adulto, generando también algunos problemas como la necesidad de profesores/as especializados, a partir de la década del 70 se desarrollan nuevas tendencias y orientaciones.

En 1972 Eliot W. Eisner publica el libro “Educando la visión artística”, considerándose como el manual más complejo y actualizado en educación artística.¹²⁴ En 1977 la asociación de educación artística estadounidense (National Art Education Association) publica un informe sobre la situación de las enseñanzas artísticas, con una comprometida declaración de principios con una nueva concepción del área artística, en cual mencionaba los siguientes principios u objetivos

1.- Conocer y comprender la disciplina artística, estudiando principalmente la historia del arte, desde sus comienzos hasta el presente, incluyendo todas las culturas, épocas y áreas geográficas.

2.- Desarrollar el juicio y la apreciación artística sobre las obras artísticas y sobre el entorno, capacitar a los estudiantes para analizar describir y apreciar los objetos artísticos.

3.- Desarrollar la importancia y comprensión de cómo las artes visuales afectan nuestra cotidianidad y ver la importancia de las artes visuales como parte integral de la vida de cada individuo.

4.- Hacer participar a los/as estudiantes en la multiplicidad de las experiencias artísticas y darles la oportunidad de producir obras de arte, propiciando iguales condiciones que el artista crea en su estudio.

5.- Crear en el/la estudiante un lenguaje crítico y la capacidad de analizar y juzgar tanto

¹²⁴ Op.Cit Pag.123

su propia obra como la de los demás.

Los contenidos que deben ser impartidos tiene dos componentes fundamentales: el productivo (taller práctico) y el apreciativo (historia y crítica de arte), el componente práctico de un buen programa artístico utiliza las experiencias del taller para enseñar los conceptos y habilidades básicas relacionadas con los procesos, contenidos expresivos, aspectos técnicos, cualidades comunicativas y conocimientos técnicos del arte. La creación de formas debe incluir dibujo, pintura, grabado, fotografía, cine, comunicación gráfica, escultura y artesanías, usando distintos materiales como: arcilla, maderas, telas, metal etc. la enseñanza debe cubrir las técnicas tradicionales tanto como las más modernas en imagen.

La apreciación artística debe incluir estética, historia del arte, la evolución de las formas artísticas tradicionales y contemporáneas y el análisis de las escuelas de crítica de arte.¹²⁵

Actualmente el proyecto investigador y educativo que se anuncia con mayor vigor en la enseñanza de las artes plásticas es el que desde 1982 promueve el Centro Getty para la educación en las Artes, de los Angeles (California), conocido con el nombre de “La educación artística como disciplina”.¹²⁶ cuyos fundamentos principales son:

Como objetivo principal desarrollar las habilidades de los/as estudiantes para comprender y apreciar el arte, implicando ésto un conocimiento teórico de las concepciones del arte y la habilidad de reacción frente al arte como para crearlo.

El arte se enseña como un componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio especializado.

En cuanto a los contenidos plantea lo siguiente:

¹²⁵ Op.Cit Pág.125

¹²⁶ Op.Cit.Pág.125

Los contenidos de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas: estética, crítica de arte, historia del arte y la creación artística, las concepciones de la naturaleza del arte, los fundamentos para valorar y juzgar el arte, el contexto en el que ha sido creado, los procesos y técnicas para crear arte.

Los contenidos se derivan del amplio campo de las artes visuales, incluyendo las artes populares, las artes aplicadas y las bellas artes de todas las culturas y épocas hasta los movimientos contemporáneos.

El programa debe estar escrito, incluyendo todos sus contenidos y organizados a todos los niveles escolares.

Las obras de arte en la organización del curriculum ocupa una posición central y en integración de los de las cuatro disciplinas como contenido.

La estructuración del curriculum de modo que refleje una implicación similar frente a cada una de las cuatro disciplinas.

La organización del curriculum en la medida en que se vaya acrecentando el aprendizaje y el nivel de comprensión del alumno/a implicando un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiados.

El programa y su ejecución determinado por una enseñanza artística regular y sistemática, con el trabajo de expertos/as en educación artística, la coordinación de todo el distrito escolar y el apoyo administrativo, con los recursos adecuados.

La efectividad del programa y los logros de lo/as alumnos/as se confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación apropiados.¹²⁷

¹²⁷ Op. Cit. Pág.126

La educación artística como disciplina enfoca como objetivo básico el conocimiento y dominio de las artes visuales en todas sus facetas y dimensiones por parte del alumno/a.

Al igual que cualquier otra área del curriculum las artes plásticas dispone de argumentos para justificar su valor e interés educativo entre éstos el beneficio que proporciona al individuo la ejecución del dibujo, la pintura o el modelado contribuyendo al mas pleno y mejor desarrollo como persona, satisfaciendo sus necesidades sociales y aportando directamente al progreso cuantitativo y cualitativo de la comunidad aludiendo también al valor intrínseco que tales actividades tienen por sí mismas, aunque no se derivara ningún otro beneficio de su práctica¹²⁸.

Las artes plásticas como toda actividad educativa debe contribuir a desarrollar en toda su plenitud y a formar íntegramente a la persona que se educa. Las actividades artísticas ponen en juego funciones como la imaginación, la sensibilidad, la intuición, existiendo siempre una relación entre inteligencia y talento artístico siendo ésto producto de grandes investigaciones. En la actualidad, lo más habitual es destacar la vinculación entre artes plásticas y capacidad espacial, así, de las cuatro dimensiones fundamentales que articulan la capacidad intelectual, razonamiento abstracto, numérico, verbal y espacial, al menos uno de ellas, el razonamiento espacial, sería campo propio de la enseñanza de las artes plásticas implicando en la concepción de la capacidad o inteligencia espacial la percepción, cambio y transformación de figura y elementos en el espacio tanto como en sus representaciones, planos, mapas, dibujos, fotografías, esquemas, modelos, maquetas siendo fundamental para el pensamiento científico y tecnológico la inteligencia espacial en cualquier actividad relacionada con las artes plásticas la capacidad espacial es decisiva. En las artes plásticas se

¹²⁸ Op. Cit. Pág. 127

recurre constantemente a representar espacios, volúmenes y profundidad donde solo hay dos dimensiones, imaginando un mismo objeto desde diferentes puntos de vista, sugiriendo distancias entre planos con el uso del color, estas operaciones están poniendo en juego la inteligencia especial y su ejercicio redundará en su desarrollo. De todas las capacidades se relaciona la enseñanza de las artes plásticas, la creatividad es la que le resulta más asociada. Creatividad y artes plásticas son términos que han llegado a ser casi sinónimos ya que las artes han sido casi siempre consideradas como una de las manifestaciones más genuinas del talento creativo, en el arte no existen fórmulas que permitan repetir idénticamente la misma obra, no cabe la copia ni la repetición sino que marca como principal elemento la originalidad, la sorpresa y como mínimo la variación, en el ejercicio y aplicación del dibujo los niños desde muy pequeños son capaces de producir obras que se destacan por su gran espontaneidad, viveza y sensibilidad, de modo que no pocos de los mejores artistas del siglo XX han encontrado en ellos su gran fuente de donde nutren su gran inspiración.

Viktor Lowenfeld ha sido el más rotundo defensor de la educación plástica como desarrollo de la creatividad. *"...Darle al niño/a la oportunidad de crear constantemente con sus conocimientos actuales es la mejor preparación para su futura acción creadora. A veces se dice que hay pasos definidos hacia el proceso creador y que uno de los primeros e importantes es la preparación. Sin embargo, es evidente que el/a niño/a crea con cualquier grado de conocimiento que posea es ese momento. El acto mismo de la creación puede proporcionarle nuevo enfoques y conocimientos para desarrollar una acción en el futuro probablemente, la mejor preparación para crear sea la creación misma."*¹²⁹

¹²⁹ LOWENFWELD, V. Y LAMBERT BRITTAİN. *Desarrollo de la capacidad creadora*. 2ª Edición. Kapeluz. 1980. Buenos Aires. Pág. 131

Una de las ideas más evidentes en el campo de la enseñanza artística es que las artes y la experiencia estética en general, están implicadas con los sentidos fundamentales como la vista y el oído por lo tanto su ejercicio redundara en un refinamiento de las capacidades perceptivas y de la sensibilidad del individuo, según Lowenfeld y Lambert Brittain,¹³⁰ el desarrollo de experiencias sensoriales más refinadas debe ser un proceso continuo en cuyo desarrollo la educación debe desempeñar el papel principal. La educación artística es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de las experiencias sensoriales. El arte está lleno de la riqueza de las texturas, del entusiasmo de las formas y de la profusión del color, y un niño/a o un adulto deben estar capacitados para encontrar placer y alegría en estas experiencias.

En toda experiencia artística la función central de los sentidos determina que toda experiencia artística propende a sostener una teoría empirista del conocimiento. *“Si todo conocimiento comienza en los sentidos, y la educación artística es la disciplina que más directa y refinadamente los ejercita, es necesario concluir el papel central que juega la educación artística en todo aprendizaje y adquisición de conocimientos.”*¹³¹ Las actividades artísticas pueden desempeñar en el desarrollo de algunas de las dimensiones fundamentales del ser humano, percepción, creatividad, expresividad, inteligencia, emoción y personalidad, a partir de este núcleo de sensaciones se deducen la gran mayoría de los objetivos para la enseñanza de las artes plásticas en todos los niveles educativos. La función de las artes plásticas socialmente a demás de propiciar un desarrollo de los diferentes aspectos y dimensiones del ser humano, también se espera que como todo programa escolar, incluyendo cualquier materia cubra o satisfaga las necesidades sociales correspondientes.

¹³⁰ Op. Cit. Pág. 15

La enseñanza de las artes plásticas debe contribuir a hacer una sociedad mejor ayudando tanto a integrar cada individuo en la comunidad a la que pertenece como a crearle una conciencia crítica sobre los aspectos negativos de esa sociedad. La escuela europea ha sido la que con mayor interés ha desarrollado esta fundamentación sociológica en las enseñanzas artísticas ya que se reconoce al sistema escolar como uno de los más poderosos agentes de socialización, a través de la escolaridad el/a niño/a adquiere y asume los conocimientos, pautas y valores propios de la cultura a la que pertenece logrando una mayor integración y entendiendo mejor su propio entorno, ayudándole a fecundar también el conjunto de las experiencias vitales y la vida cotidiana, la educación artística como cualquier otra tarea educativa, pretende complementar el pleno desarrollo de las capacidades y talentos de todo individuo, dando respuesta a las demandas y necesidades sociales, subrayando los aspectos lúdicos, espontáneos y vivencias de las actividades y experiencias plásticas, frente al conjunto de contenidos densamente cargados, se propone que el área artística más que aprenderla hay que vivirla. Su ideal es que el conjunto de los alumnos disfruten y participen de un proyecto colectivo, sin descuidar la parte individualizada ya que se debe tener en cuenta la experiencia y expresión de cada uno de los alumnos y lo que cada uno puede aportar como propio y singular, más que imponer un sistema se trata de facilitar el hecho de que cada uno descubra los mecanismos, procedimientos y materiales que son más acorde con su personalidad, siendo comprensivos con el proceso y líneas de trabajo propia de cada uno en particular puede llegar a ser posible desarrollar un aprendizaje significativo es artes plásticas, el método docente debe ser creativo, por que de algún modo debe coincidir con lo que se enseña.

¹³¹ HERNÁNDEZ, F. JODAR, A Y MARIN, R. (Cords.) *¿Qué es la educación artística?* Madrid, 1991. Sendal ediciones. Pág.132.

9.

Formas y modos de representación.

Nos enfrentamos al problema de la representación, de como lograr la tridimensionalidad sobre una superficie bidimensional en el papel.

¿Cómo, cuándo y a partir de qué momento se aprende a dibujar?, ¿qué factores intervienen en el proceso? Al respecto Rudolf Arnheim, plantea un proceso selectivo, un método deductivo que va de lo general a lo particular, la percepción se desarrolla partiendo de totalidades, mediante un proceso de diferenciación perceptiva. Las capacidades perceptivas del niño/a aumentan con la edad, por esta razón el niño/a ve menos que el adulto y los esquemas simplificados que ve el niño/a no son simplemente el resultado de habilidades motrices limitadas si no un reflejo de sus capacidades perceptivas, afirma Arnheim que el niño/a dibuja un círculo antes que dibujar un cuadrado, porque este último tiene una diferenciación mayor. Es evidente que los niños/as se limiten a representar las cualidades generales de los objetos como, la rectitud de las piernas, la redondez de una cabeza o la simetría del cuerpo humano. Éstas son muestras de conocimientos generalizados, de ahí la famosa teoría que el niño/a dibuja lo que sabe, en lugar de lo que ve, sustituyendo el conocimiento intelectual por la percepción sensorial.

Arnheim, señala que cuando un niño/a dibuja se enfrenta a la difícil tarea de transformar objetos percibidos, que son en sí mismos, un acto de construcción en una

superficie bidimensional, para hacerlo debe crear el equivalente estructural al objeto percibido. Para Arnheim, este arte es un acto en el cual debe ejercitarse el ingenio del niño/a, mientras el niño/a se enfrenta al problema de crear equivalencias estructurales de los objetos percibidos, tiende a descuidar las relaciones existentes entre los objetos que dibuja, dicho descuido conduce a lo que Arnheim llama acertadamente *Sustituciones locales*, soluciones a problemas en el dibujo que tienden a descuidar los aspectos contextuales más amplios del propio dibujo. Para Lowenfeld, todo niño/a posee una capacidad de desarrollo creativa, la función del profesor/a es ofrecer las condiciones a través de las cuales se desarrollan estas potencialidades, cuando el profesor/a o los padres presionan al niño/a, cuando alguno de ellos le permite copiar o calcar o utilizan libros para colorear, las capacidades que el *niño/a* tiene para el trabajo creativo quedan sofocadas. Los fenómenos táctiles, auditivos, visuales desarrollan la imaginación y las capacidades perceptivas del niño/a junto con el desarrollo creativo.

Lowenfeld afirma que el desarrollo del niño/a es de carácter holístico, la forma y el contenido de un dibujo infantil reflejan los valores que el niño/a otorga a la experiencia, los niños/as exageran el tamaño de los objetos en sus dibujos cuando estos adquieren un significado especial. Lowenfeld afirma que el arte es una herramienta educativa que puede cultivar la sensibilidad de la persona, Herbert Read, considera que el arte es un proceso general a través del cual la persona alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social.

El niño/a debe aprender entrando en contacto directo con el medio a través de sus sentidos, ya que solo así consigue fundamentos para la abstracción intelectual, el primer

objetivo del profesor/a debe ser el posibilitar el mayor grado de relación entre el temperamento del niño/a y su expresión.

Cada teoría se fundamenta sobre una base o intento de explicar la capacidad infantil de producir formas visuales y cada teoría toca puntos importantes en el desarrollo del arte infantil, a partir de lo cual podríamos afirmar que todos los adultos por lo menos en un alto porcentaje han estado en contacto directo con el dibujo, ¿qué ocurre con el dibujo en la mayoría de los adultos, por qué se produce un distanciamiento? ¿cómo y a partir de qué edad se produce ese distanciamiento? ¿qué motivó ese desinterés en el dibujo? ¿por qué el dibujo que estuvo tan cercano y que formó parte de nuestra expresión infantil ya no está presente en nuestro mundo adulto? Hay muchas causas que influyen en el desarrollo del dibujo en el niño/a y dado que ésta no es una condición natural, si no que se desarrolla a través de la experiencia, partimos del hecho de que por la causa que sea, el fin de esta investigación no es el análisis de las causas que ocasionan ese distanciamiento, si no la de acercar el dibujo al adulto que quiere aprender a dibujar y que no ha tenido la oportunidad de aprenderlo, buscando un método de auto aprendizaje, que le permita desarrollar capacidades perceptivas visuales, así como el desarrollo de habilidades en el manejo de ciertos materiales y técnicas, que le permitan convertir el dibujo del natural en su medio de expresión.

Para la producción de formas visuales se requiere también las cualidades que emergen a medida que se trabaja con un material, permitiendo un buen uso de habilidades adquiridas, debe poder apreciar muy bien tanto las formas visuales que emergen de su trabajo con el material, como las formas observadas, reduciendo el desajuste entre su habilidad técnica y su habilidad perceptiva ya que estas habilidades están a menudo relacionadas entre sí.¹³²

¹³² ELLIOT W EISNER. *Educar la visión artística*. Barcelona, 1995. EDIT. Paidós. Págs. 69-72

La manera como el adulto ve el arte y las formas del entorno, es otro factor que afecta a la capacidad individual de producir formas visuales, la compenetración y el análisis de las formas visuales del entorno nutren de información que es posible utilizar como fuentes de la propia obra creativa, en la medida en que se acumula mayor información visual, se enriquece cada vez más, sumándose a esta información, las experiencias que pueden convertirse en una inagotable y rica fuente a la que el adulto puede recurrir en la ejecución de su obra creativa, en este sentido el desarrollo visual se convierte en un logro y ver en vez de mirar, deja de ser solo una función, ya que se adquiere un verdadero sentido visual a través de la experiencia, esta experiencia visual no-solo es crítica con respecto a tomar decisiones sobre la propia obra sino que resulta ser de una importancia fundamental desde el punto de vista social. El adquirir una habilidad refinada mediante la percepción permite ir mas allá de la estructura de la forma visual los/las artistas tienden a no traspasar la mera superficialidad de una situación a descubrir significados o implicaciones ocultas de las situaciones. Klee y Lachaise, aunque muy distintos ambos en las formas que crean los dos están interesados en reducir una imagen para intensificar su capacidad visual y simbólica.¹³³ Una vez percibidos estos significados, se convierten en el núcleo entorno al cual se construyen las formas visuales artísticas, siendo la base ideal del arte significativo e innovador.

El adulto aparte de la capacidad de manejar el material y de percibir las cualidades se enfrenta al problema de transformar cierta imagen, idea o sentimiento, en estructuras visuales, el dibujo requiere la capacidad de inventar en un material distinto a la percepción o imagen, que se ajuste a lo que el individuo pretende, el adulto debe inventar o hallar una

¹³³ Op. Cit Pág. 87

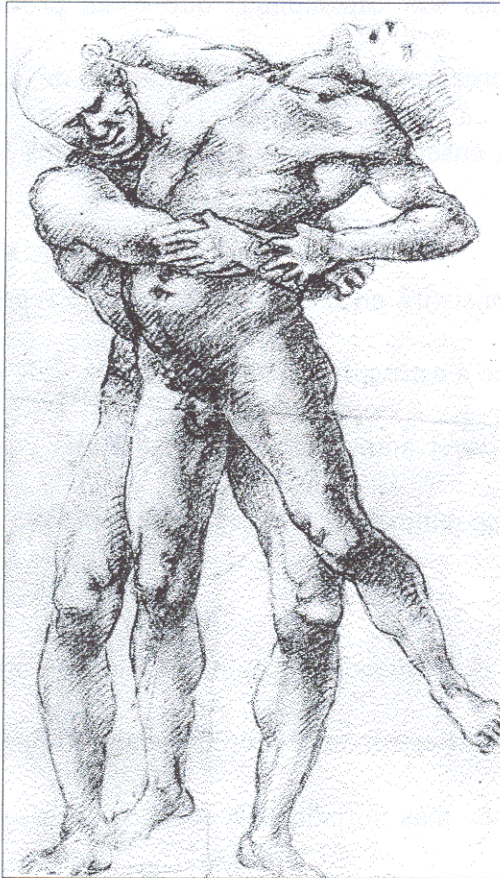
estructura personal a través de la cual pueda expresar sus ideas, imágenes o sentimientos dentro de los límites del material con el cual trabaja. La capacidad de ver y percibir las formas así como la de construir esas formas son capacidades que están profundamente afectadas por el tipo de experiencias, es precisamente en la facilitación de condiciones contextuales a través de la educación o la enseñanza donde éstas tienen una importante aportación.¹³⁴

Para el adulto el problema del dibujo consistirá en crear una forma que represente sus pretensiones, el objeto a representar se reduce a estructuras visuales simples y de éste modo se plasma en el dibujo, en la medida en que el adulto dibuja aumenta sus posibilidades ganando experiencia, creando esquemas que empiezan a corregirse debido a la mayor diferenciación de la imagen creada.¹³⁵

Gombrich, ha señalado, que el proceso de realización y contrastación es una práctica común en la producción de arte, al principio son estructuras simplificadas que pasan con la práctica a ser mas refinadas, pasando a ser más sofisticadas en la medida que se van descubriendo nuevos elementos, como la perspectiva, el volumen, etc. Por tanto en la medida en que aumenta la diferenciación perceptiva, van apareciendo nuevas formas visuales intensas. Crear el sentido de volumen o tridimensionalidad, captar el movimiento de la línea, ver la curvatura de una esfera o la redondez de un objeto, requiere que se observe de una manera diferente a como se observa en la percepción habitual.

¹³⁴ Op. Cit. Pág. 88

9.1 El dibujo del natural y la representación.



Luca Signorelli (hacia 1445-1523).

El arte representativo es un esfuerzo por captar y crear la ilusión del mundo visual, siendo su tarea más compleja que la invención de formas pictográficas, teniendo que enfrentarse a problemas de luz, perspectiva, forma y color y resolver estos problemas implica una serie de mecanismos visuales, que se convierten en parte de su repertorio de soluciones artísticas y que podrá emplear en la medida en que se enfrente a posteriores problemas. La organización de formas visuales empleadas en el problema de crear un dibujo o pintura por ejemplo, no consiste solamente en enfrentarse a formas concretas, se trata de

¹³⁵ Ibid. Pág. 88

organizar estas formas con el objetivo de conseguir una totalidad compacta, requiere prestar atención y relacionar cada una de las formas que se establecen entre sí, a la forma y su entorno, la composición, relacionándolas como un solo conjunto, solucionando paso a paso lo planteado en la ejecución de cada dibujo, evitando dejarse aislar por lo que Arnheim señala como “soluciones locales” que consiste en quedarse en una parte del dibujo evitando la totalidad, que como partes separadas es preciso prestar atención al conjunto total de relaciones entre las formas, se debe desarrollar este tipo de visión y construcción para alcanzar los objetivos de orden estético pasando de la expresión a la creación y de la ilusión a la profundidad. Esta tarea de observar la forma holística requiere, prestar atención a formas color, textura, valor intensidad etc. así como a toda una serie de características visuales que compone el objeto observado, si se maneja hábilmente el material se llega a la capacidad interpretativa expresiva, se utilizan los esquemas de estructuras y la capacidad de ver las formas que surgen con sus características propias, como parte de una configuración visual total.

El desarrollo de la capacidad cognitiva, perceptiva, es inherente a la percepción como a la creación artística, captar, percibir lo sutil, superar constancias visuales, construir imágenes mentales con posibilidades visuales y construir dichas imágenes con la aplicación de técnica de materiales, no son tareas sencillas, uno de los objetivos de la educación artística, es asumir la responsabilidad de incentivar estos aspectos de la capacidad y sensibilidad humana.¹³⁶ Una vez resueltos estos problemas en el dominio cualitativo se adquieren las habilidades e ideas que forman parte de las fuentes a las que se puede recurrir al enfrentarse con otras situaciones en el dominio cualitativo de una forma representativa. La necesidad de

¹³⁶ Ibid. Pag. 89-90

ver, se convierte en una necesidad que se va adquiriendo lentamente, requiriendo esfuerzo y disciplina y la visión descentralizada que es la capacidad de ver lo particular en relación con la totalidad, siendo una habilidad compleja, se va desarrollando en la aplicación de los ejercicios prácticos. La capacidad técnica de crear ilusión tridimensional en una superficie bidimensional, (perspectiva), no es habitual, es difícil adquirir estas técnicas por auto aprendizaje, sin la enseñanza o experiencia adecuada, no se produce un excesivo desarrollo de técnicas que tienen que ver con la ilusión del manejo del espacio en el dibujo.

Al tratar el tema del aprendizaje del dibujo, un alto porcentaje de personas con formación académica en su mayoría profesional, son influenciados por errores y prejuicios carentes del menor fundamento considerando el dibujo del natural como una condición privilegiada de los artistas o para los artistas, siendo indispensables para ello condiciones innatas, teniendo su principal aplicación en el arte, cuando en realidad abre un campo de aplicaciones de insospechada magnitud, de las cuales las de orden estético solo son una de tantas y no la de más importancia,¹³⁷ es algo así como si se pretendiera que toda persona que aprenda a escribir las reglas gramaticales y retóricas lo hiciera con el único fin de cultivar la literatura y no como un medio normal de expresión.

Es normal escuchar de personas cultas expresiones como “yo nunca fui capaz de trazar una línea”, “soy un desastre para el dibujo”, o, “el artista nace, no, se hace”¹³⁸ sin considerar si alguna vez se han preocupado por aprender a dibujar y asegurar sinceramente que hicieron por aprender a dibujar los mismos esfuerzos por aprender otras disciplinas, o que mas bien no se tomaron la molestia prefiriendo desistir ante la menor dificultad

¹³⁷ Perez loazao. La verdad sobre el dibujo. Edit. Gráficas Carasa, 1966. Madrid. Pág.12-13

¹³⁸ Op.cit. Pág.1

inherente a todo aprendizaje o evaluaron si tuvieron la dirección eficiente que facilitara su aprendizaje.

Si se nace artista equivaldría a decir que la enseñanza del dibujo es innecesaria, pues de esta forma no se necesitaría ninguna formación y si por el contrario si se nace no siendo artista, sería inútil todo intento de formación. Para ser artista como para cualquier otro tipo de profesión de índole intelectual o física, son indispensables ciertas aptitudes sensitivas, intelectuales, volitivas o fisiológicas en armonía con la actividad profesional a desarrollar¹³⁹, para formar un artista es necesario mezclar a partes iguales, sensibilidad, inteligencia, trabajo y voluntad que es lo que se necesita para cualquier tipo de aprendizaje de cualquier conocimiento.

El dibujo no es ni más ni menos que el idioma gráfico de la forma¹⁴⁰, sirve para expresar las más sublimes manifestaciones estéticas del espíritu humano, que la prosaica aplicación industrial o constructiva.¹⁴¹

Escribir no es más que dibujar signos para expresar ideas, en el acto de dibujar intervienen distintas facultades anímicas que analizadas bajo un detenido estudio psicológico, está integrado por una serie de factores perfectamente definidos entre sí, inicialmente este proceso empieza por una percepción visual, que impresiona nuestra sensibilidad, produciendo un sentimiento estético de agrado, de admiración a la belleza, o bien un deseo con fines meramente utilitarios que induce a conservar mediante un dibujo la forma del objeto percibido, con un previo análisis de la forma, mediante una detallada observación acompañada de una atención sobre sus formas se procede a la síntesis mental que permita su trazado, una vez hecho esto se va comparando si son o no semejantes al

¹³⁹ Op. Cit. Pág. 15-27

¹⁴⁰ Op. Cit. Pág. 31

objeto y eso se consigue mediante un juicio comparativo sobre las situaciones de proporción, inflexiones lineales, intensidades del claroscuro, estructuras geométricas que nos permitan ir asegurando la exactitud del dibujo a lo largo de su ejecución, tanto si es una imagen real o imaginada.

9.2 Evaluación artística.

El fin de este trabajo de investigación no es el de analizar las causas por las cuales se produce ese distanciamiento entre el dibujo y el adulto, si no la de encontrar un método que mediante la programación de un taller de auto aprendizaje del dibujo del natural le permita al adulto interesado aprender a dibujar.

Con el objetivo de medir ese interés se realizaron doscientas (200) encuestas denominadas “cuestionario de evaluación artística”, analizando las inclinaciones artísticas, formación artística e interés por el dibujo y conocer un porcentaje de personas adultas de ambos sexos que estuvieran interesados en aprender a dibujar y que quisieran convertir esta experiencia en una constante, llegando a hacer del dibujo un instrumento de su lenguaje cotidiano. Presentamos a continuación el modelo utilizado para la

¹⁴¹ Op.cit. Pág. 37-41

encuesta.

CUESTIONARIO DE EVALUACION ARTISTICA

DATOS PERSONALES :

Nombre y apellidos: _____

Edad : _____

Sexo : _____

Profesión : _____

Nivel de Estudios: _____

INCLINACION ARTISTICA

Tiene preferencia por alguna manifestación artística?

si ☐ no ☐

Cual? _____

le gustan las Artes Plásticas?

si ☐ no ☐

Cual en particular? _____

Ha sentido alguna vez inclinación o curiosidad por el Dibujo del Natural ?

si ☐ no ☐

Frecuenta exposiciones, o tiene conocimiento de algún material, relacionado con el dibujo?

si ☐ no ☐

Que opinión le merece el Dibujo del Natural como manifestación Artística?

Como medio de Comunicación? _____

Cree que el dibujo del Natural es algo útil?

Si ☐ No ☐

Considera que el artista nace o se hace? _____

Que piensa del Dibujo como persona adulta? _____

FORMACION ARTISTICA

Ha tenido alguna formación Artística?

Si ☐ No ☐

De que tipo? _____

Si no la ha, tenido, le gustaría tenerla?

Si ☐ No ☐

En su formación académica, tuvo alguna asignatura de dibujo?

Si ☐ No ☐

Recuerda haber tenido contacto con el Dibujo en su infancia?

Si ☐ No ☐

Que recuerda de esa experiencia? _____

Hasta que edad recuerda haber dibujado? _____

Porque dejo de Dibujar? _____

Cree que hay una edad en la que se facilita más el aprendizaje del Dibujo?

Si ☐ No ☐

Cualquier persona puede aprender a Dibujar?

Si ☐ No ☐

INTERES POR EL DIBUJO

Le gustaría aprender a dibujar?

Si ☐ No ☐

Que interés tiene en aprenderlo y de cuanto tiempo dispone para practicar?

Ha intentado dibujar últimamente?

Si ☐ No ☐

A través de que método o sistema?

Que técnicas conoce y cuales le gustaría aprender?

Cree que para dibujar bien se necesita un talento especial?

Si ☐ No ☐

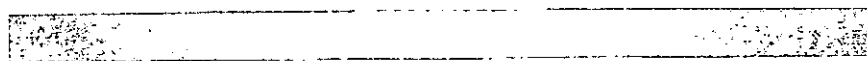
En que cree que le beneficiaría el aprendizaje del dibujo?

Se considera con habilidades manuales, o con sensibilidad artística?

Si ☐ No ☐

Le gustaría participar en un taller de dibujo del natural?

Si ☐ No ☐



9.3 Resultados del cuestionario de evaluación artística.

Organizaremos nuestro análisis a partir de una primera aproximación a grupos de distintos niveles culturales, en la forma cómo se comprenden, sienten y valoran el arte y en especial el tema que nos atañe, que es el dibujo del natural. La mayoría de las personas que participaron en esta encuesta o sondeo son todos adultos de distintas profesiones, en su gran mayoría personas con un nivel de educación básico, superior o medio y que no tenían ninguna relación con el campo del arte y más exactamente con el campo del dibujo.

Nos gustaría clarificar, que este análisis no pretende proporcionar una descripción sistemática de un hecho o fenómeno educativo. Se trata mas bien de ofrecer una perspectiva particular obtenida a partir de este sondeo, un punto de partida donde poder iniciar nuestra reflexión sobre lo que es la educación artística y el interés de los adultos por el dibujo del natural.

Si tuviéramos que destacar un rasgo sobresaliente, sin duda tendríamos que referirnos a la enorme confusión, desconocimiento y baja autoestima, respecto al dibujo del natural, en torno a la educación artística y especialmente a la expresión plástica y a la creencia popular de que para ser artista se necesita un talento especial.

Las características más significativas de este desconocimiento y confusión, fueron recogidas en una amplia gama de respuestas, que apuntan a aspectos fundamentales de la formación artística, como preferencias, curiosidad, conocimiento, actividad cultural inclinaciones artísticas, en una encuesta titulada “cuestionario de evaluación artística” realizadas en los años 96 / 97, 97 / 98 en un contexto urbano. Se plantearon tres bloques fundamentales haciendo referencia, a la inclinación artística, formación artística y al interés

por el dibujo del natural. Algunas de las respuestas recogidas en este sondeo son las siguientes:

Inclinación artística

¿Tiene preferencia por alguna manifestación artística?

Sí. 176

No. 24

Las personas que contestaron no, corresponden a un grupo de adultos en edades comprendidas entre 30 y 42 años, de éstos, 8 son mujeres, en edades comprendidas entre 28 y 35 años con niveles de estudios medios y superiores y con profesiones distintas empleadas de hogar 3 agrónomas 2, odontólogas 1, administrativa 1, camareras 1.

¿Cuál es la manifestación artística de su preferencia?

Sin respuesta 24

respondieron 176

Las siguientes fueron las respuestas obtenidas:

Arquitectura.....3 adultos hombres, 2

(ingenieros agrónomos) 1 adulto (empleado de la construcción)

Danza..... 4 adultos mujeres,

2 mujeres (educadoras) y 2 mujeres (hogar)

Dibujo.....16 adultos hombres, 4 (odontó-

logos) 3 (funcionarios públicos), 4 (ingenieros civiles), 3 (estudiantes del

conservatorio profesional de música), 1 (profesor de secundaria),

2 (funcionarios bancarios) 1 (conserje)

Escultura..... 8 adultos, cuatro hombres

(Abogados) y 4 mujeres (Ingenieras Agrónomas)

Música..... 48 adultos, 24 hombres, 20

mujeres y 4 sin datos personales, de los cuales son : 4 hombres

(profesores universitarios) 8 hombres (profesores de música en

secundaria) 8 hombres (estudiantes universitarios)

4 hombres (ingenieros civiles) 12 mujeres (estudiantes

universitarias) 4 mujeres (ingenieras en sistemas) 4 mujeres

(con nivel superior en música)

Grabado calcográfico.....Ninguno/a

Pintura.....20 mujeres y 4 hombres

Todas las manifestaciones artísticas.....4 mujeres (licenciadas en

música)

A la pregunta: ¿ le gustan las artes plásticas? Se obtuvo las siguientes

respuestas:

Contestaron:

Mujeres.....88

Si, les gustan las artes plásticas.....80

No, les gusta las artes plásticas.....8

Hombres.....104

Si, les gustan las artes plásticas.....92

No, les gusta las artes plásticas.....12

Sin datos personales.....8

Si, les gusta las artes plásticas.....8

¿Ha sentido alguna vez inclinación o curiosidad por el dibujo del natural?

Contestaron:

Mujeres.....	88
Si.....	64
No.....	16
Sin respuesta.....	8
Hombres.....	104
Si.....	76
No.....	28
Sin datos personales.....	8
Si.....	8

¿Frecuenta exposiciones, o tiene algún conocimiento relacionado con el dibujo?

Esta pregunta pretendía medir el grado de interés en el arte y específicamente con el dibujo, las siguientes fueron las respuestas obtenidas.

Si.....	148
No.....	52
Mujeres.....	88
Si.....	56
No.....	24
Sin respuesta.....	8
Hombres.....	104

Si.....	76
No.....	28
Sin datos personales.....	8
Si.....	8

¿ Qué opinión le merece el dibujo del natural, como manifestación artística?

Con esta pregunta se pretendía conocer, la opinión general, valorando el dibujo del natural. En su gran mayoría los encuestados desconocían el termino, dibujo del natural, una vez explicado, lo recordaban por la relación con su etapa escolar.

Las siguientes fueron las respuestas:

Sin respuesta.....	7
Respondieron.....	193

Resumimos a continuación las respuestas que consideramos más importantes:

Positiva, aunque probablemente ha sido sobrevalorado en nuestra educación desbancando otras formas y manifestaciones artísticas menos extendidas.

(Profesor de educación musical, edad 32 años)

Creo qué es, la expresión más bonita. (Ingeniero agrónomo 44 años)

Es interesante, por que se puede manifestar a través de él, ideas, pensamientos y se puede captar el entorno. (Ingeniero agrónomo, 31 años)

Creo que es una buena forma de plasmar la belleza de la naturaleza.(Ingeniero Agrónomo, 27 años)

Una alternativa que tiene futuro (Empleado de la construcción, 34 años)

Es representativo. (ingeniero agrónomo, 38 años)

Muy buena (profesor de instituto, 62 años)

Interesante (Hostelero, 32 años)

Es una bella forma, de expresar la realidad de las cosas en todo su esplendor y naturalidad (Empleado, 33 años)

Ayuda a la identidad (Abogado, 47 años)

Positiva (Profesor de Instituto, 56 años)

Necesitaría mucho tiempo para explicarlo (mujer, cantante, 20 años)

Difícil (música, 26 años)

No estoy segura del concepto (Mujer ingeniera de sistemas, 27 años)

Buena (estudianta de química, 20 años)

Es una expresión que muy pocos logran (agrónoma 28 años)

Me interesa más la pintura al óleo, por que expresa más con los colores la personalidad de cada individuo. (mujer, auxiliar de odontología, 30 años)

Es muy importante como medio de comunicación. (administrativa, 35 años)

Difícil y bonito (estudianta, ciencias de la comunicación, 22 años)

Muy creativo (ingeniera agrónoma, 26 años)

Interesante (profesora de instituto, no menciona edad)

Permite conocer del autor habilidad, oficio, talento, personalidad, mundo propio y su propia forma de mirar (profesora de bachillerato, 46 años)

He pensado que con el arte se puede expresar y dar vida a las

Manifestaciones existentes (agrónoma, 27 años)

¿Cree que el dibujo del natural es algo útil?

Con relación a esta pregunta se obtuvieron las siguientes respuestas:

Sin respuesta	16
Respondieron	184
Sí.....	176
Sin respuesta.....	16

¿Considera que el artista nace o se hace?

Respondieron, nace.....	92
Respondieron se hace.....	32
Respondieron, nace y se hace.....	64
Respondieron es muy relativo.....	12

¿Qué piensa del dibujo como persona adulta?

Recogemos aquí las impresiones que consideramos más importantes:

Es muy bonito (mujer, hogar, 45 años.)

Me gustaría saber dibujar, con mucha facilidad. (Mujer, música, 26 años.)

Es una forma de expresar sentimientos o conocimientos.(mujer, ingeniera de sistemas, 27 años.)

Me parece una buena manera de expresarse (estudiante de química, 20 años

Todos deberíamos saber dibujar (agrónoma, 28 años)

Pienso que es muy importante para cada persona. (mujer, auxiliar de odontología 30 años)

Es un buen medio de expresión. (educadora, 31 años)

Es indispensable porque nos permite comunicarnos mejor. (administrativa 35

años)

Expresa sensibilidad. (ingeniera agrónoma, 26 años)

Es imprescindible para un artista, muy interesante para niños jóvenes porque estimula la creatividad, percepción y disfrute. (profesora de instituto, 46 años)

Me gustaría tener la habilidad de dibujar (agrónoma, 27 años)

Me gusta mucho. (estudiante, conservatorio superior de música, 20 años)

Es una forma de expresión imprescindible en el desarrollo infantil (maestro de educación musical, 32 años)

Se puede llegar a manifestar mediante el dibujo, sus propio sentimientos. (profesor de bachillerato, 36 años)

Es una manera fácil de transmitir lo que queremos expresar (estudiante del conservatorio superior de música, 22 años)

Es la manera más inteligente de pensar. (ingeniero civil, 39 años)

Es una forma relajante de ver la vida, sin tener que embotar el cerebro con tanta imagen. (empleado 41 años)

Algo fuera de lo común. (estudiante de música, 23 años)

Una cultura. (sin datos personales)

Es una habilidad para manifestar y representar la vida. (ingeniero agrónomo, 31 años)

Todos deberíamos saber dibujar. (agrónomo, 39 años)

Es un arte que requiere mucha dedicación y que debe gustarle mucho a quien lo práctica (empleado, 34 años)

Es muy importante. (ingeniero agrónomo, 38 años)

Revela sentimientos, belleza y otras manifestaciones. (economista 37 año)

Tiene que ser más valorada. (hostelero, 32 años)

Es algo que está creado y realizado para el bienestar de uno mismo. (Empleado, 33 años)

Comunica e interrelaciona al hombre con su medio. (abogado, 47 años)

Es un medio comunicativo con finalidad estética. (profesor de instituto, 56 años)

Formación artística.

¿Ha tenido alguna formación artística?

Si.....96

No.....104

Si respondió afirmativamente, menciones que tipo de educación artística tuvo.

Musical.....40

Música y pintura.....8

Danza.....4

Dibujo.....20

Pintura.....8

Historia el Arte.....4

Ninguna.....116

¿Si no ha tenido, le gustaría tener algún tipo de formación artística?

Si.....96

No.....20

¿En su formación académica, tuvo alguna asignatura de dibujo?

Si.....188

No.....12

A la hora de enfrentarse con esta pregunta, siempre se hacían reflexiones sobre el enfoque pedagógico, poco claro, confuso, traducándose en una desorientación que afecta al alumno/a, desde la utilización de la enseñanza artística con el único fin de aprovechar el tiempo libre, manteniendo a los alumnos/as ocupados dibujando cualquier tema, que en este caso sería libre, más con la finalidad de una distracción que una forma de aprendizaje orientado y cubrir huecos en el horario o en la programación general escolar, a la acumulación de manualidades y artesanías, a su función con el campo de la pretecnología, etc. hasta la pretensión de establecer una enseñanza de las artes plásticas organizadas entorno a actividades sueltas, centradas en la producción y con la finalidad prioritaria de adquirir una serie de técnicas y destrezas artísticas sin tener en cuenta, ni la complejidad de los procesos de creación, ni las características del pensamiento y los intereses de los alumnos, ni los contextos educativos donde ha de realizarse.

*“ Los maestros y maestras que se disponen a enseñar contenidos artísticos, se encuentran de entrada con una enorme desorientación a cerca de cómo acometer la tarea. Si trasladan el enfoque mantenido para otras áreas comprueban que no les sirve, no importa que se muevan en unos parámetros tradicionales o novedosos, el caso es que no se sabe que hacer en la enseñanza de la educación artística.”*¹⁴² En vista de lo anterior podemos afirmar, la gran confusión al menos en dos aspectos importantes como son: la consideración de la

¹⁴² LÓPEZ GARCÍA. *A propósito de la educación artística*, signos teoría y práctica de la educación. 1993. Números 8y9, pp 79-96.

formación artística como algo ajeno al arte y la consideración del arte como algo ajeno al conocimiento.

El primer punto está relacionado con la propia evolución de esta materia en la educación general, generando al centrar los programas de enseñanza artística en el potencial creativo y espontáneo del alumno/a, creándose una gran desorientación al diseñar la práctica educativa. Por un lado, al defender como finalidad central que el alumno/a dibuje conforme a su momento evolutivo, a su forma particular de ver y comprender el mundo, evitando cualquier influencia que pudiese entorpecer su modo natural de expresión, dándose por supuesto que tal expresión artística es un proceso innato, asociado con el talento o la capacidad natural de cada persona, donde poco o nada había que enseñar o aprender. Esta información unida a la falta de personal especializado ha sido traducida muchas veces en la práctica en forma de consignas en clase como: Hoy dibujo libre, o dibuja lo que quieras, actuaciones de este tipo lejos de inducir a la espontaneidad o la inclinación por esta disciplina o un modo personal de expresión, crean una desinformación absoluta que conduce a interpretaciones pobres, repetitivas y estereotipadas, que poco tienen que ver con comprender o con la expresión original y creativa. Por otro lado se ha ido propiciando un distanciamiento entre la enseñanza artística y el propio arte. Este distanciamiento ha privado a la educación artística de su más importante fuente de referencia, de su contenido y hasta su razón de ser, si partimos de la idea de que la educación artística debe estar encaminada a educar artísticamente. No hay educación para comprender el arte y ser capaz de acceder a la experiencia y conocimiento que en esencia posee sin referencia a los hechos y a los procesos de arte, y sin educación artística estamos como afirma Arnheim (1993) negando a los seres humanos una referencia esencial.

“Quizá piensen que una educación puede ser completa pese a no cultivar la expresión artística... pero llega un momento en que todo parece transitorio y uno se enfrenta a la revelación de que el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma... una vez que esto se comprende es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad... negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos.”¹⁴³

Desde nuestro punto de vista, esta reflexión posee un carácter fundamental. Proponer como finalidad esencial de la educación artística el conocimiento del arte en un sentido más amplio, proporcionará una referencia clara que serviría para diseñar la práctica educativa, determinando no solo el soporte y el contenido y partir de la reflexión sobre el propio proceso artístico, y el modo de llevarlo a cabo.

El segundo foco de confusión está ligado con la relación que se establece entre arte y cognición. La educación ha estado asociada clásicamente a la adquisición de conocimientos y por consiguiente al desarrollo de la capacidad de los alumnos para pensar y utilizar esos conocimientos.

En este sentido la educación artística nunca ha sido considerada necesaria para la vida práctica, la mayoría de las concepciones vigentes en educación artística están basadas, desde nuestro punto de vista, en una inadecuada comprensión de la función del arte en el desarrollo cognitivo humano. Es necesario dejar de considerar un tipo de conocimiento como intrínsecamente superior a otro y sostener, en cambio, la existencia de una innumerable colección de mundos: todos han sido contruidos por nosotros y ninguno puede reclamar

¹⁴³ Op. Cit. Pág. 48

prioridad epistemológica. (Goodman. p.p. 82 – 83, cit. Por Gardner. 1987)¹⁴⁴ Se ha dicho que el desarrollo artístico es necesario para conseguir una formación completa e integral, pero pocas veces se explica las razones o los beneficios de una formación de este equipo, frecuentemente hemos oído hablar de la expresión de la propia personalidad y de manifestación de la individualidad, pero casi nunca se nos ha hecho ver que el arte, a través de sus distintas manifestaciones como es el dibujo del natural, tema que nos atañe, pueden plantear y de hecho plantean problemas cognitivos tan rigurosos como cualquier cuestión científica. Como dice Engel ¹⁴⁵ el arte es consecuencia del pensamiento humano; lo que los artistas hacen en el proceso de creación, es construir imágenes, símbolos cargados de significado cuyo propósito es ser comunicado. Al carecer este modo de comprender el arte de una referencia cognitiva, es decir, de una serie de procesos y habilidades que es posible enseñar y aprender. Como señala Engel, el arte puede ser enseñado y puede ser aprendido. Para ello es necesario, en primer lugar, desmitificar términos como talento natural, creatividad, inspiración, expresión libre, y tantos otros términos, en que se dan particularidades especiales y que han influido de un modo determinante en la historia del aprendizaje artístico.

Crozier y Chapman (cit. Por Thurber ,1989,p.41) apoyan la idea de que el trabajo artístico constituye el núcleo de un trabajo complejo y elaborado de un proceso de percepción visual, artística; en el que participan capacidades intelectuales, conocimientos y emociones, sentimientos, en su opinión la aportación más importante de la corriente cognitiva es la de abrir nuevos horizontes a la investigación artística que permiten acercarse a la percepción del arte visual, no tanto en lo que se refiere a juicios de valor, preferencias e

¹⁴⁴ GARDNER, H. *Arte mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina 1987. Paidós Studio, Pag.82-83.

intereses, sino desde el análisis del procesamiento, recuperación y codificación de la información artística. Es decir desde el análisis de cuestiones básicas para el conocimiento artístico tales como: ¿Cómo es capaz una imagen representada de transmitir la esencia de un objeto, aquellos detalles más característicos, sin intentar imitarla o reproducirla literalmente? ¿Cómo es posible crear la idea de movimiento o de tridimensionalidad en una pintura, la inquietud o la armonía? ¿Cómo es capaz una representación artística de ayudar a comprender el mundo al que se enfrenta?...

En marzo de 1983, un número monográfico de *Art Education*, analizaba desde distintos puntos de vista el arte visual como fenómeno cognitivo, destacados profesionales, educadores de arte, filósofos y psicólogos, entre los que figuran: Arnheim, Eisner, Gardner, Engel, Macgregor, Schön y otros intentaron ofrecer su aportación personal, reiterando como puntos fundamentales de la cuestión las siguientes razones

El arte, así como la habilidad para crearlo y comprenderlo puede y debe ser enseñado y aprendido desde los niveles básicos de la educación.

El arte es consecuencia de procesos cognitivos complejos.

El arte como código simbólico tiene su origen en la mente, y es, a la vez, recibido y procesado de ella.

La percepción tiene su origen y forma parte de la misma mente que piensa, aprende y conoce.

Esta manera de ver y conceptualizar, requiere de una nueva actitud, sobre el significado de la educación artística y el modo como debe ser realizada, planificándola más objetivamente de acuerdo a las necesidades de un determinado grupo social. Respecto a la

¹⁴⁵ Op. Cit. Pág. 84

situación de confusión a la que hacíamos referencia anteriormente, la práctica de la educación artística encuentra grandes dificultades, para establecer líneas de diseño coherentes con un concepto de la educación artística, en este sentido muchas propuestas y documentos, propuestas curriculares, formulan modelos de un modo tan incorrecto y amplio resultando poco útiles para organizar la práctica. Resaltaremos aquí lo que al respecto señala Eisner¹⁴⁶

*“A menudo, el tipo de planteamientos que se hacen sobre los objetivos de los programas de arte, es tan amplio y abstracto que nadie sabe realmente lo que significan. Planteamientos, globales, generales sobre las necesidades de comunicación, autoexpresión y creatividad son expresiones que con demasiada frecuencia se usan para disimular una idea confusa sobre la verdadera función que, el arte, puede desempeñar en el proceso educativo.”*¹⁴⁷

A esto hay que agregar la falta de recursos y materiales curriculares que ayuden a desarrollar una práctica estimulante para sus alumnos/as y para ellos mismos.

Estos y otros aspectos se reflejan en el adulto cuando tiene que hacer memoria sobre algún tipo de educación artística que se supone tuvo en su formación académica normal, reflejándose un desinterés y apatía muchas veces por la materia que aquí se trata, en base a las respuestas obtenidas en esta encuesta.

¿Recuerda haber tenido contacto con el dibujo en su infancia?

Si.....156

No.....36

¹⁴⁶ ELLIOT W. EISNER. *Educación la visión artística*. Barcelona. 1995. 1ª edic. Paidós educador. Pág.24.

Sin respuesta.....8

¿Qué recuerda de esa experiencia?

Anotamos aquí las respuestas que consideramos más importantes.

Me gusta mucho el arte. (cantante, mujer, 20 años)

Fue una experiencia muy buena. (mujer, hogar, 45años)

Envidia. (música, 26 años)

Una forma de relajarse y expresar lo que veía. (ingeniera en sistemas, 27 años)

Es un buen recuerdo porque expresaba y plasmaba lo que sentía (estudiante de música, 20 años)

Era muy divertido. (estudiante de química, 20 años)

Una experiencia pasajera, muy fugaz ya que fue en el colegio. (mujer, auxiliar de odontología, 30 años)

Algo muy rígido. (mujer, educadora, 31 años)

Me permitía recrearme. (administrativa, 35 años)

Me gustaba. (profesora instituto, no menciona edad.)

Ideas agradables. (profesora de bachillerato, no menciona edad.)

Indiferencia, solo dibujaba en el ámbito académico y el profesor no era especializado en el tema. (profesora de instituto, 46 años)

Hasta ahora, nunca me he olvidado de esa experiencia. (música de 22 años)

Era gratificante. (maestro educación musical, 32 años)

¹⁴⁷ Ibid.pág. 26

Los primeros cursos son de iniciativa importante para la vida. (profesor de instituto, 36 años)

Recuerdo, que dibujaba, manchaba y me divertía haciéndolo. (Músico, estudiante, 22 años)

Dibujaba barcos, casas y me ayudaba a pasar el tiempo libre. (estudiante, 22 años)

Me gustaba dibujar paisajes, personas y objetos. (Ingeniero civil, 26 años)

Muchos dibujos y momentos muy gratos. (ingeniero civil, 39 años)

Disfrutaba mucho con ello. (empleado, 41 años)

Una experiencia muy bonita. (estudiante de música, 23 años)

Fue muy gratificante. (ingeniero agrónomo, 44 años)

Mucha dedicación. (ingeniero agrónomo, 27 años)

No recuerdo nada. (Profesor de instituto, 62 años)

Era muy detallista. Economista, 37 años)

Muy creativa y expresiva. (hostelero, 32 años)

Me sorprendía de lo que dibujaba y me gustaba. (empleado, 33 años)

Imposibilidad de plasmar lo visto. (abogado, 47 años)

En las respuestas obtenidas es evidente el gusto por el dibujo, para la mayoría de personas que participaron en esta encuesta la experiencia del dibujo se les presenta como una experiencia gratificadora, para otros una tortura escolar, para algunos un continuo descubrimiento, todos participaban de una forma u otra, sin juzgar los resultados obtenidos porque hasta ese momento el dibujo formaba parte integral de una de las formas de su expresión gráfica normal, creemos que difícilmente podríamos encontrar un niño/a que no le

guste dibujar, ya que ésto es uno de sus principales divertimentos, podríamos decir que es su principal actividad de expresión gráfica, ¿qué ocurre con el dibujo cuando el niño/a se convierte en persona adulta?, ¿está afectado por el proceso educativo y pierde el interés en el dibujo? En esta encuesta encontramos adultos que continúan dibujando, que no lo han dejado y aprovechan el tiempo libre para ponerlo en práctica y el dibujo continúa formando parte de su expresión gráfica y el recuerdo del contacto infantil con el dibujo es agradable y positivo.

¿Hasta que edad recuerda haber dibujado?

Antes de los 16 años.....	76
No han dejado de dibujar	32
No lo recuerdan.....	36
Sin respuesta.....	40

¿Recuerda por qué dejo de dibujar?

Dejo de ser materia académica. (maestro de educación musical, 32 años)
Tenia otras actividades. (ingeniero civil, 26 años)
Falta de tiempo. (sin datos personales)
Lo hacia bastante mal. (sin datos personales)
Por dejar la secundaria e ingresar en la universidad.(ingeniero agrónomo, 27 años)
Lo practiqué solo en mi etapa de estudiante. (empleado, 34 años)
Por que no tenía obligación. (Profesor de instituto, 62 años)
Nunca tuve más clases de dibujo.(economista, 37 años)
Falta de interés. (empleado, 33 años)

No me considero apto para el dibujo. (abogado, 47 años)

Por otra actividad, que en este caso es la música. (cantante, 20 años)

Por que consideraba que era una actividad únicamente escolar. (auxiliar de odontología, 30 años)

Por falta de estímulo.(administrativa, 35 años)

Por falta de creatividad. (Profesora de bachillerato, no menciona edad)

Por considerarme sin aptitudes. (Profesora de instituto, no menciona edad)

En este tipo de respuestas podemos ver la actitud frente al dibujo, en algunos casos hay una autocrítica, en varias respuestas es evidente la falta de estímulo, reflejado en la falta de interés junto con la infravaloración personal de algunos que se consideraban sin talento o sin creatividad.

Algunas de las respuestas coincidían, por lo que se ha obviado su repetición.

Sin respuesta, 44.

¿Cree que hay una edad en la que se facilita más el aprendizaje del dibujo

Si. 160

No.....40

¿ Cree que cualquier persona puede aprender a dibujar?

Si.....152

No.....48

¿Le gustaría aprender a dibujar?

Si.....152

No.....36

Sin respuesta.....4

Si su respuesta es afirmativa, ¿ qué interés tiene en aprenderlo y de cuanto tiempo dispone para practicarlo?

**Me interesa el dibujo, me ayudaría en mi trabajo, dispongo de tres horas diarias
(docente, 36 años)**

Tengo mucho interés en mejorarlo y dispongo de los fines de semana. (músico 22 años)

Aparte de la música me gustaría dedicarme al diseño industrial, dispongo de dos horas diarias.(estudiante, conservatorio superior de música)

Me interesa mucho, dispongo de dos horas diarias.(Ingeniero civil, 26 años)

Por que me daría herramientas para mi profesión. (ingeniero agrónomo, 41 años)

Me interesa mucho, pero dispongo de poco tiempo para aprenderlo.

(odontólogo,39 años)

Tengo mucho interés puesto que me ayudaría educarme visualmente.(estudiante del conservatorio superior de música, 23 años)

Mucho interés pero muy poco tiempo. (sin datos personales)

Mucho interés y tiempo suficiente. (ingeniero agrónomo, 44 años)

El interés es muy grande y dispongo de tres meses.(ingeniero agrónomo)

No tengo mucho interés y me da miedo fracasar. (Agrónomo, 39 años)

Me gustaría mucho aprender a dibujar pero no dispongo de tiempo.(empleado, 34 años)

Tengo mucho interés y dispongo de una hora diaria. (ingeniero agrónomo, 38 años)

Me gustaría como una forma de educación artística, dispongo de cuatro horas diarias, (economista, 37 años)

Me gustaría mucho tener la oportunidad de aprenderlo, no tengo problemas de tiempo después de mi jornada de trabajo. (empleado, 33 años)

Me gustaría intentarlo, tengo cuatro horas semanales. (ingeniera de sistemas 27 años)

Dedicaría todo mi tiempo libre, (mujer, estudiante 20 años)

Me gustaría aprender pero en un futuro no muy lejano. (mujer universitaria, no menciona edad)

Siempre he querido aprender solo que me he dedicado a mi profesión. (agrónoma, 27 años)

Conviene resaltar que la mayoría de adultos son conscientes de la necesidad de aprender a dibujar y que este conocimiento les ayudaría a comunicarse mejor. La mayoría estarían dispuestos a participar en talleres de dibujo del natural, salvando obstáculos como por ejemplo el tiempo y la edad ya que para aprender se puede hacer a cualquier edad y que según esta encuesta, el ser adulto no dificulta este tipo de aprendizaje, las finalidades personales son múltiples, en su gran mayoría con la intención de adquirir una serie de técnicas y destrezas artísticas, sin tener en cuenta la complejidad de los procesos de creación en el aprendizaje del dibujo. También influye los múltiples intereses de cada uno de los alumnos/as, ya que de acuerdo a esto se incluye la motivación que serviría para educar su visión, expresarse mejor mediante lo gráfico, o simplemente para comprender el mundo que

le rodea y su entorno natural desde una perspectiva más amplia dentro del proceso educativo normal. En este sentido se considera la educación artística como no necesaria para el desarrollo de las actividades diarias en el mundo laboral.

*“Lo que el arte puede aportar a la educación humana, es aquello que ninguna otra materia puede aportar”*¹⁴⁸, dentro de este proceso para Dewey, J. El arte es: *“La prueba concreta y palpable, viva, de que el hombre es capaz de renovarse conscientemente. En el plano del conocimiento es la unión del sentimiento necesidad, impulso y acción que caracteriza a los seres humanos (a las criaturas vivas). Con la incorporación de la consciencia, el ser humano logra dar orden, seleccionar y recrear la realidad preexistente, por ello el arte varía sus formas infinitamente. pero además el concepto de arte como una idea consciente de que se desarrolla a lo largo del tiempo, a lo largo del tiempo, se convierte en el logro intelectual más grande de la historia de la humanidad* (cit. Por Eisner, 1972, en el libro *Educación la visión artística* pág.5).

Para León Tolstoi (citado por Eisner, 1972) el arte, es fundamentalmente, la comunicación de emoción de un hombre a otro. Cuando tal emoción era sincera sentida profundamente y comunicada a otros de forma que ellos también la sientan, alcanzaba el status de arte. Y cuando el arte era buen arte unía, a las personas como hermanas, cuando el arte era malo alienaba persona a persona y nación a nación.

Estas afirmaciones sobre la necesidad de un aprendizaje artístico, no hace más que enfatizar el gran vacío que se presenta en el mundo de los/as adultos, en cuanto se refiere a la formación artística, abandonando éstos a su suerte por considerarlos como adultos ya formados.

¹⁴⁸ Op. Cit. Pág. 5

¿Ha intentado dibujar últimamente?

Si.....60

No.....140

¿ A través de qué método o sistema?

Con asistencia a clase en un estudio particular de un pintor. (música, 26 años)

Lo he hecho sola, pues desconozco los métodos de dibujo. (agrónoma, 27 años)

He aprendido sola y conozco algunas técnicas como carboncillo, pastel, lápiz, acuarela, me gustaría aprender otras técnicas en especial a pintar al óleo.(mujer, estudiante conservatorio superior de música)

He aprendido a dibujar solo y conozco técnicas del lápiz y pastel, (docente, 36 años)

He aprendido con un sistema que me enseñó mi profesor de dibujo.(estudiante conservatorio superior de música, 22 años)

Lo he hecho empíricamente, conozco el carboncillo y pinto con espátula. (hostelero, 32 años)

Lápiz y óleo, no conozco ningún método, tampoco practico el dibujo. (abogado,47 años)

Es evidente que las personas entrevistadas, con interés en aprender a dibujar, en su gran mayoría, desconocen tanto las técnicas como métodos o tratados de dibujo que les permitiría

un aprendizaje del dibujo del natural, llegando al conocimiento del dibujo de una manera empírica, quienes lo han intentado, algunos reconocen y diferencian las técnicas, pero en su gran mayoría existe un desconocimiento general sobre este tema.

¿ Que técnicas conoce y cuales le gustaría aprender?

He tenido contacto con casi todas las técnicas, me gustaría perfeccionar la técnica del lápiz. (mujer cantante, 20 años)

Conozco alguna técnica de grabado y me gustaría conocer técnicas de dibujo. (música 26 años)

No conozco técnicas, me gustaría conocer técnicas que me permitieran dibujar bien. (estudiante universitaria, 20 años)

Conozco técnicas de óleo y pastel y no estoy interesada en aprender. (profesora de instituto, no menciona edad)

Conozco, carboncillo y acuarela y me gustaría aprender óleo y pastel. (estudiante conservatorio superior de música, 20 años)

Conozco el carboncillo, lápiz y pastel y me gustaría perfeccionarlas (docente, 36 años)

Conozco muchas técnicas pictóricas pero no manejo ninguna, me gustaría aprender alguna técnica. (estudiante conservatorio superior de música, 22 años)

No conozco ninguna técnica pero me gustaría aprender a dibujar a lápiz y pintar al óleo. (músico, 20 años)

No conozco técnicas pero me gustaría aprender las más didácticas. (odontólogo, 39 años)

Me gustaría aprender, carboncillo, acuarela y óleo.(músico, 32 años)

Conozco la técnica del carboncillo y me gustaría aprender la técnica de la espátula.(hostelero, 32 años)

Conozco el óleo y me gustaría aprender óleo. (empleado, 33 años)

¿Cree que para dibujar bien se necesita un talento especial?

Si.....132

No.....64

Sin respuesta.....4

¿En que cree que le beneficiaría el aprendizaje del dibujo?

A mantener un equilibrio interior, ya que así puedo expresar y comunicar lo que siento. (músico 22 años)

Podría expresar lo que pienso y siento. (ingeniero civil 26 años)

Siempre me ha ayudado para realizarme en todos los campos. (ingeniero civil, 36 años)

Ganaría habilidades expresivas. (odontólogo, 39 años)

Desarrollaría facultades latentes en mí (estudiante de música, 23 años)

Sería relajante, encontraría mi paz interior (sin datos personales)

Tendría más tranquilidad y equilibrio (sin datos personales)

Ganaría en el aspecto espiritual (ingeniero agrónomo, 44 años)

Mejoraría en mi actividad profesional sirviéndome como un medio para comunicar mejor en mi actividad profesional a través de la enseñanza. (ingeniero agrónomo, 31 años)

Aprender un arte es siempre útil en la vida.(empleado,34 años)

Sería muy importante para mi trabajo.(ingeniero agrónomo, 34 años)

Desarrollo personal y comprensión del arte.(economista, 37 años)

Encontrar un mayor significado del entorno.(abogado, 47 años)

¿Se considera con habilidades manuales o sensibilidad artística?

Si.....144

No.....48

Sin respuesta.....8

¿Le gustaría participar en un taller de dibujo del natural?

Si.....152

No.....48

Esta encuesta, se realizó con el fin de obtener información que ayudase a construir una aproximación a la relación y el interés de los adultos y el dibujo del natural. Pese a que tal encuesta no ha sido diseñada como una investigación sociológica rigurosa, ha servido para dotar de evidencia a muchas de las razones que, implícita o explícitamente, han determinado el curso de este trabajo de investigación.

Una vez concluidas las encuestas se organizaron los cursos, con la participación de personas adultas con edades comprendidas entre los dieciocho y los sesenta y cinco años. Adultos que en su mayoría habían participado en estas encuestas y que demostraban un gran interés por aprender a dibujar.

10.

Taller de autoaprendizaje de dibujo del natural.

10.1 Justificación y propuesta didáctica.

En el autoaprendizaje el alumno/a es el factor más importante. Gran parte del éxito depende de su responsabilidad y de la seriedad con que cometa sus estudios, una razón muy importante: él y sólo él, decidirá la intensidad de su dedicación al estudio, de cada tema que compone el taller de dibujo.

El coordinador/a, no controlará la hora de llegada o salida del taller, no tendrá un profesor/a al frente vigilando su comportamiento, solo y en forma planeada tendrá que asistir a las diferentes secciones y ponerse de acuerdo con cada compañero/a para coincidir en las sesiones de prácticas del taller, podrá utilizar el material y los recursos que ofrezca el taller teniendo plena libertad de utilizarlos en la intensidad y medida que él o ella quiera.

Se harán sesiones tutoriales o puestas en común donde se comentarán los logros o experiencias y se expondrán los resultados para que los demás alumnos/as los asimilen.

Es claro que este tipo de autoaprendizaje demanda de cada uno su responsabilidad individual, mucho más que en un curso en un taller convencional, el éxito depende de la capacidad del alumno/a de aprender a aprender.

En primer lugar se tiene que ser honesto/a consigo mismo, el alumno/a debe desarrollar ejercicios permanentemente, realizar las pruebas propuestas por el grupo, si no hace los ejercicios que se asignan mediante las hojas de sugerencias de actividades que se entregan al iniciar el taller, si no le dedica el tiempo necesario a cada ejercicio, si no se automotiva, sin la responsabilidad personal, sin la veracidad para con él o ella misma, sin la disciplina no será posible alcanzar las metas de aprendizaje que él o ella y el taller de dibujo buscan.

Este tipo de trabajo demanda constancia, si el alumno/a no es constante, no podrá resistir la angustia que puede generar el autoaprendizaje, porque no ve los resultados propios. Muy pronto vendrán las exposiciones en grupo del trabajo personal para la autoevaluación y comenzará el conflicto generando al final el abandono del taller.

El alumno/a debe planificar definiendo pautas que reúnan todo su aprendizaje, organizar sus periodos de trabajo, asignar tiempo a cada ejercicio, programar sesiones de trabajo en grupo. El autoaprendizaje exige imaginación, iniciativa y creatividad, el alumno/a debe tomar iniciativas para ampliar los conocimientos (se le entregará una bibliografía) imaginarse nuevas actividades de aprendizaje, crear alternativas diferentes para adquirir los conocimientos. Debe dar rienda suelta a su imaginación, a su creatividad no debe conformarse con los primeros resultados, debe competir consigo mismo creándose desafíos, buscando nuevas oportunidades de aprender sin perder la oportunidad en el trabajo, en la vida social, en la interacción con los compañeros/as para ampliar sus conocimientos, el aprendizaje debe ocurrir en todas partes, no tiene limites y las únicas barreras son aquellas que él o ella misma le ponga.

El individualismo y el egoísmo no tienen cabida en el autoaprendizaje, el alumno/a deberá recurrir a muchas personas para que le ayuden y le apoyen en el aprendizaje, quizá en el futuro el compañero/a necesitará del otro/a, es una labor de equipo. Formará grupos de trabajo para analizar problemas comunes, se autocorregirán y se apoyarán mutuamente en la búsqueda de nuevos conocimientos y asimilación de contenidos.

Su éxito dependerá de la habilidad y capacidad para trabajar en grupo, de reunir a los demás y de la asimilación de contenidos. En conclusión, la responsabilidad, disciplina, honestidad e imaginación y capacidad de trabajo en grupo, harán posible que el alumno/a pueda autodirigir su aprendizaje, autocontrolarlo y autoevaluarlo. Si él o la estudiante logra definir claramente estos parámetros de acción estará en las condiciones óptimas de autoaprender. Encontrará un tutor/a a quien le podrá pedir información consejo o apoyo necesario.

Los y las estudiantes a su vez se comprometen además de sus actividades personales y de sus experiencias previas, el esfuerzo requerido para desarrollar íntegramente todo su potencial cognoscitivo, afectivo (de valores y actitudes) y psicomotor (de habilidades y destrezas).

10.2. Desarrollo de la autoestima.

El alumno/a expondrá ante el grupo un tema específico y la forma de solucionar un ejercicio, compartirá sus experiencias y recursos aprendiendo a participar, respetando los puntos de vistas y las opiniones de los demás.

Los resultados de aprendizajes son de mayor calidad en situaciones de grupo que en situaciones de estudio individual.

10.2.1. Grupos con proyectos e intereses comunes.

El alumno/a mediante una participación activa adquiere un compromiso por el cual debe responder, sus aportes y el cumplimiento de sus obligaciones le hace responsable, debe tener un compromiso de estudiar alternativas de solución y participar activamente convirtiéndose en un o una estudiante crítica.

El líder que adquiere compromisos con el grupo, diluye sus intereses personales por las metas del grupo, sus acciones serán un permanente testimonio de su responsabilidad participando de los análisis y propuestas de soluciones aprovechando las experiencias personales y colectivas. El método debe facilitar la aproximación o recuperación de conocimientos, dando metodología e instrumentos pedagógicos a quienes aprenden.

Aprender haciendo debe generar una dinámica dentro de la cual se participa investigando, comprobando, realizando ejercicios y actividades y verificando por sí mismo la importancia y consistencia de lo aprendido.

Aprender a autoevaluarse debe tener autonomía para criticarse y controlar su avance, debe ser perseverante, pues es fruto de la responsabilidad y esto debe ser trabajo mediante la disciplina que a su vez es una actitud derivada de la autonomía. Los coordinadores de este taller no pueden ser jueces de nuestros actos, ni supervisores de su comportamiento.

Si el alumno se impone sus metas de aprendizaje día a día, si dentro del ejercicio de su autonomía se autocontrola y logra los objetivos que se ha propuesto el mismo se convertirá en su mejor maestro, como consecuencia de enseñarse así mismo¹⁴⁹

10.3. Hábitos de estudio.

Los ejercicios planteados, los podrá comprobar permanentemente mediante las secciones de grupo y mediante su propio análisis, por lo tanto es muy importante que se realicen todos los ejercicios y pruebas teniendo en mente que éstos son medios de instrucción que facilitan el aprendizaje. Siguiendo este criterio se comprenderá rápidamente que cometer errores es parte del proceso de aprender, deberá adquirir hábitos de estudio, esto le permitirá lograr progresos y será una manera de ver premiados sus esfuerzos.

Debe hacer un inventario de hábitos de estudio, esto le ayudará a identificar con base en lo que se cree sobre aquellas acciones que hace o deja de hacer, con el fin de modificar los hábitos que no resulten satisfactorios, y así aprovechar mejor la información posterior sobre los factores que intervienen en el estudio y de qué manera manejarlos.

10.4. El aprendizaje y sus características.

Gran parte de la actividad de la persona se basa en el aprendizaje, durante toda la vida la persona tiene una lucha constante por conocer y transformar el mundo que le rodea. La

¹⁴⁹ FAURE, E. Y OTROS. *Aprender a ser*. Alianza editorial. UNESCO. Madrid, 1973

palabra o el concepto de aprender viene de captar, adquirir, hacemos nuestros los conocimientos, experiencias, habilidades, destrezas etc. El aprendizaje le da la persona elementos nuevos, le permite progresar, innovar, vivir de manera dinámica, encontrar nuevos caminos a los problemas que le presenta la nueva realidad. El aprendizaje es un proceso y lo hacemos en etapas o pasos relacionados, ningún hecho en el aprender es espontáneo o aislado. Cuando el alumno/a aprende no sólo interviene su inteligencia, actúan otros elementos como la afectividad, la motivación, la personalidad, etc. por lo tanto podemos concluir, que el aprendizaje es un proceso integral.

Existe además una relación estrecha entre las diversas etapas del aprendizaje, es como una gran cadena donde si se rompe un eslabón, toda la cadena sufriría las consecuencias.

Podemos decir que percibimos el mundo que nos rodea, posteriormente organizamos la información que hemos percibido seleccionándola de acuerdo a nuestros intereses, conocimientos previos o valores y finalmente actuamos a partir de los pasos anteriores.

Si queremos aprender, primero hay que percibir los diversos tipos de formas, objetos. Observar, comparar, relacionar, formas, tamaños, líneas, etc. y en lo posible comparar con la realidad mediante el tacto. Deslizar la mano siguiendo el contorno de las formas, sintiendo el movimiento de la línea para luego poderla interpretar mediante un dibujo. En síntesis sería organizar lo observado o lo percibido, así podrá clasificarse de acuerdo con su forma y sus bordes. Finalmente este conocimiento organizado le servirá para aplicarlo y en adelante siempre estará presente desarrollando la actitud de la observación y la relación.

Las nuevas actitudes o adquisiciones logradas en el aprendizaje producen en nosotros cambios, ayudándonos a pasar de un estado pasivo a una actitud visual activa, que ayuda a transformar y a incidir sobre lo que nos rodea.

Otra característica del aprender es la actividad, el o la estudiante no puede ser pasivo frente al aprendizaje, es decir, conformarse sin recibir y acumular, sin tomar parte dinámica en lo que aprende.

Todo aprendizaje requiere de una participación decidida y activa de quien aprende. Es importante ser consciente de la importancia de hacer una revisión de los hábitos adquiridos y considerar la posibilidad en algunos casos de modificarlos y, en cierta forma, desaprender lo aprendido, para adquirir nuevos conocimientos o conductas.

No sólo es importante captar, percibir, repetir para aprender, si no también es importante que lo aprendido se mantenga, que pueda ser evocado o reproducido en otras circunstancias, es decir que aquello que se aprenda influya realmente en la vida de la persona. De esta manera podríamos inicialmente decir que se entiende por aprendizaje un cambio más o menos permanente de conocimientos o conductas que ocurren fundamentalmente como resultado de la práctica.

10.4.1. Fases en el proceso de aprendizaje.

Podemos señalar algunas grandes fases:

1.- Percepción de la múltiple información de la realidad a través de los sentidos. El o la estudiante se enfrenta a un determinado problema o situación recurriendo a la diversa información que él o ella posea o que le ofrece el medio (a partir de su experiencia, o de fuentes indirectas, como libros, documentos, archivos, otras personas, etc.). Esta percepción tiene un carácter selectivo, el o la estudiante selecciona aquella información que parece ser relevante para su aprendizaje o sea para enfrentar el problema o situación.

2.- Procesamiento y organización de la información: se trata de estructurar de manera coherente y comprensiva la información, de tal manera que pueda ser acumulada y clasificada por el sujeto, se establecen relaciones, casualidades, comparaciones, deducciones, así como síntesis, análisis, búsqueda de causas etc. de esta manera la persona puede comprender mejor el mundo que le circunda.

3.- Aplicación de la acción: el aprendizaje debe transformar la acción, incidir sobre los comportamientos, producir cambios, ésta es la última fase del aprender.

10.4.2. Formulación de intereses.

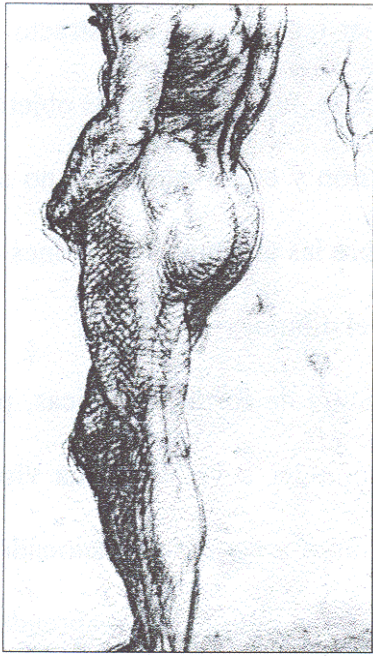
Al integrarse en este taller se debe creer en sí mismo, en sus capacidades, tener muy claro que nadie más que el propio alumno/a puede responder por lo que aprende y por la manera como lo aprende, al reunirse con sus compañeros/as del taller de dibujo o con el tutor/a o coordinador/a estará comprobando lo que se aprende, cuando participa de manera activa, responsable, y consciente en su propio aprendizaje, en conclusión solo se aprende si se participa activamente.

Empleando un sistema de referencia contextual, podemos afirmar que sólo se puede determinar correctamente un programa educativo, tanto sus medios como sus fines, si se comprende el contexto en que dicho programa va a funcionar, considerándose tanto las características de los estudiantes como las necesidades de la mayoría, prestándole una mayor atención a los estudiantes de más bajo nivel cultural o educativo, por considerar que son éstos quienes tienen baja su autoestima, consiguiendo con dificultad su integración en el grupo, dado la importancia de ésta para el buen rendimiento del grupo en el ámbito general.

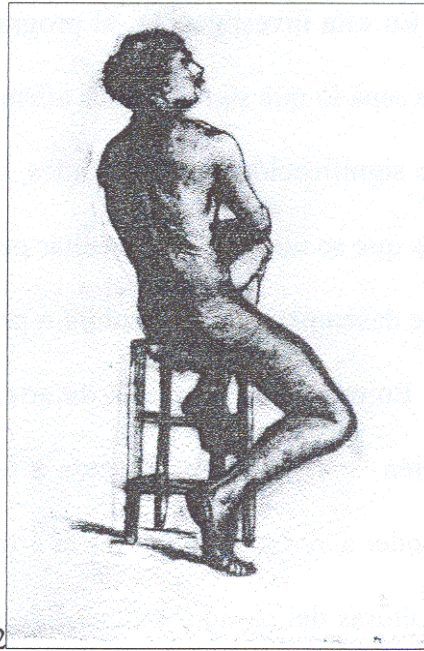
En esta investigación, el programa diseñado no debe ser tan amplio y abstracto que nadie sepa lo que significan las afirmaciones globales o generales, ni cuales son los objetivos sobre significación de necesidades, pensamientos, autoexpresión y creatividad, que no sean frases que se utilicen para ocultar pensamientos confusos sobre las auténticas funciones que puede desempeñar el curriculum o programa de aprendizaje del dibujo.

En cualquier programa de arte es importante la realización de formas artísticas, pero también existen otros aspectos a tener en cuenta como aprender a ver la forma visual. Aprender a ver como funciona el arte en la cultura contemporánea y como ha funcionado en las culturas del pasado, estando presentes los aspectos históricos y culturales, si aprenden a desarrollar proyectos artísticos como consecuencia de ésta actividad, desarrollan habilidades críticas desde el punto de vista del significado estético; aludiendo a la capacidad visual de encontrar y experimentar estéticamente la forma visual. Ésta es una tarea que requiere un sistema de referencias de acuerdo y un uso de habilidades perceptivas complejas. La atención al uso de tales habilidades y a la utilización de estructuras de referencias estéticas merece sin duda un lugar importante en el programa de arte.

Una pregunta característica es la falta de recursos didácticos en las artes visuales, especialmente en Colombia, donde la educación artística no ha tenido la atención adecuada, ¿Porqué en las escuelas o colegios se ha dejado normalmente los aspectos históricos y culturales del arte? ¿Se otorga al arte un lugar relativamente menos importante en los programas escolares? Una respuesta a estos interrogantes es evidente en la falta de interés de los adultos en el campo del dibujo.



1



2



3



4

1. Annibale Carracci (1560-1609) 2. Vincent van Gogh (1853-1890) 3. Pierre-Paul Prud'hon (1758-1823)
4. François Lemoine (1688-1737).

10.4.3. Selección de grupos.

Criterios de selección

Este taller reunió un grupo de personas heterogéneas cuya finalidad común era la de aprender a dibujar por un sistema de autoaprendizaje, con fines distintos al artístico, más como un medio o instrumento de trabajo que como función de expresión artística, los grupos con los que se realizó esta investigación, partieron del interés por aprender a dibujar como una necesidad para su propia expresión, comunicación o en algunos casos simplemente para mejorar o enriquecer la visión de su propio entorno.

Se tuvo presente que los integrantes de estos talleres experimentales de autoaprendizaje lo conformarán personas adultas de ambos sexos en edades comprendidas entre los 18 y 65 años aproximadamente. De cualquier condición socioeconómica, y con cualquier formación académica y que en lo posible no tuvieran ninguna relación con el arte, en especial con las artes plásticas. Personas con un alto grado de superación, y dispuestos a hacer análisis metodológicos de los distintos sistemas para aprender a dibujar, así también con lo relacionado a los fenómenos icónicos, que fueran conscientes de la autodisciplina, dispuestos a hacer un esfuerzo para cumplir con los ejercicios de prácticas complementarias, teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos/as que integraron este taller, eran adultos que trabajan durante el día en oficios que no tenían ninguna relación con las actividades de dibujo.

Se trabajó con un total de ciento diecinueve (119) personas, todos adultos de ambos sexos, con niveles culturales y profesiones distintas. Se organizaron seis (6) grupos de adultos con los cuales se acordó trabajar durante un tiempo de seis meses continuos.

El primer grupo se conformó con quince (15) personas adultas en edades comprendidas entre los veinticinco (25) y cuarenta (40) años, el segundo grupo también con quince (15) personas en edades comprendidas entre veintiuno (21) y cuarenta y cinco (45) años y dos grupos conformados con veinte (20) personas, uno con edades comprendidas entre diez y nueve (19) treinta y dos (32) años y el siguiente con alumnos en edades entre veinte y cinco (25) y treinta y cuatro (34) años y un quinto grupo con treinta (30) alumnos, en edades comprendidas entre veinte y seis (26) y sesenta y cinco (65) años y un sexto y último grupo conformado por diez y nueve alumnos (19) en edades comprendidas entre veintiuno (21) y cincuenta y siete (57) años, todos con grados culturales diferentes, cuyas profesiones no tenían ninguna relación con el dibujo y con distintos niveles de estudios, con el mismo interés, actitud y necesidad en aprender a dibujar por diversas causas, algunos/as porque buscaban desarrollar su destreza visual mediante el dibujo o porque éste les permitía un manejo de la forma y de ésta manera comunicarse mejor, en el caso de profesionales que tienen un trato directo con el público (clientes en el caso de comerciantes y vendedores, pacientes en el caso de profesionales de la medicina y alumnos/as en el caso de formadores, alfabetizadores/as de adultos, líderes comunales y docentes en general) y muchas otras razones que motivaron su participación en el curso.

El tiempo de trabajo y la duración del taller, se estableció de común acuerdo con cada grupo, determinando tanto las horas de trabajo diario, como el número de las sesiones semanales, los contenidos de cada curso (taller), se programaron con la participación de todos los/las integrantes, y de acuerdo a las necesidades de los interesados/as en tomar los respectivos talleres, obedeciendo a los intereses personales, condición ésta que lograría

despertar un mayor entusiasmo en el desarrollo de cada uno de los temas respectivos programados.

Con el primer grupo se acordó trabajar una sesión de tres (3) horas diarias tres (3) veces por semana (Lunes, miércoles y viernes) durante seis (6) meses continuos en el primer semestre del año (1997) con un total de 216 (doscientas dieciséis horas), en un horario de 18 a 21 horas.

El segundo grupo también tres (3) horas cada sesión, tres veces por semana (martes, jueves y sábado) en un horario de 18 a 21 horas, con un total de 216 horas. En el primer semestre del año.(1997).

El tercer grupo tres (3) horas diarias tres (3) veces por semana (lunes, miércoles y viernes) durante el segundo semestre del año (1997). Con un total de (216) horas.

El cuarto grupo tres (3) horas diarias, tres (3) veces por semana (Martes, jueves y sábado) en un horario de 18 a 21 con un total de 216 horas, en el segundo semestre del año (1997).

El quinto grupo tres (3) horas diarias, tres (3) veces por semana (Lunes, miércoles y viernes) en un horario de 18 a 21 con un total de 216 horas, en el primer semestre del año (1.998).

El sexto grupo tres (3) horas diarias, tres (3) veces por semana (Martes, jueves y sábado) en un horario de 18 a 21 horas con un total de 216 horas, en el primer semestre del año(1998)

TALLERES

	Nº Alumnos	de Edades	Horas Semanales	Horario	Total duración	Año
						I.
1	15	25/40	9 horas	L-X-V	216 horas	Sem.97
						I.
2	15	21/45	9horas	M-J-S	216 horas	Sem.97
						II
3	20	19/32	9 horas	L-X-V	216 horas	Sem.97
						II
4	20	25/34	9 horas	M-J-S	216 horas	Sem.97
5	30	26/65	9 horas	L-X-V	216 horas	I Sem.98
6	19	21/57	9 horas	M-J-S	216 horas	I Sem.98

Formación académica de los participantes del taller de dibujo.

<i>Alumnos con estudios universitarios.</i>	62
<i>Alumnos/as con estudios técnicos.</i>	8
<i>Alumnos/as con estudios secundarios (C.O.U)</i>	20
<i>Alumnos/as con estudios básicos primarios (E.G.B)</i>	29

Los talleres se realizaron en diferentes lugares, aprovechando recursos como salones comunales, aulas comunitarias, institutos de secundaria y talleres particulares. Este primer taller se realizó en un estudio particular, los siguientes en aulas comunales y talleres particulares.

10.5. Propuesta didáctica y diseño curricular del taller.

Diseño Curricular.

En la elaboración o determinación del curriculum para este taller, tuvimos en cuenta que el curriculum fuera característico y significativo, siendo relevante para los alumnos/as desaventajados, destacando y estimulando los logros sin perder de vista el tipo de personas y de necesidades frente a la comunidad, tanto como el entorno social, o situación haciendo una evaluación permanente de necesidades de los integrantes del grupo y de las expectativas

Frente al aprendizaje, creando un programa o curriculum que se acomodara a las distintas necesidades individuales de cada uno de los participantes en el taller.

Victor Lowenfel,¹⁵⁰ escribe “*si los niños/as se desarrollaran sin interferencia del mundo exterior, no sería necesaria estimulación especial alguna en su trabajo creativo, todos los niños/as utilizarían sin inhibición su profundamente enraizado impulso creativo, confiando en su propia forma de expresión*”, consideramos que esta confianza creativa da claro testimonio de las personas que viven en zonas remotas y en las que no han inhibido las influencias de los medios de publicidad masivos, los cómics y la educación, en estos pueblos se han encontrado los ejemplos más hermosos, naturales y evidentes de arte infantil. Al estar alejados de los medios masivos de comunicación, éstos no ejercen una influencia directa o indirecta en su modo de vida, los que están a merced de los medios de comunicación entran en los cánones impuestos por estos medios, recibiendo una influencia directa que se refleja en su forma de expresión.

Debemos intentar recuperar lo que la civilización ha sepultado, recreando la base natural necesaria para dicha creación libre. Cada vez que oigamos decir a los niños “no puedo pintar esa figura”, podemos estar seguros de que se ha producido en sus vidas algún tipo de interferencias.¹⁵¹

Existen multitud de opiniones respecto al talento artístico no sólo en la pintura sino en cualquier manifestación artística, con gran sentido especulativo y al tratarse de la enseñanza del dibujo hasta personas obligadas por su formación cultural y profesional a

¹⁵⁰ LOWENFELD VICTOR. Y LAMBERT BRITAIN, W . *Desarrollo de la capacidad creadora*. Edit. Kapeluz. Buenos Aires, 1977. Pág. 20

enjuiciar con cierto conocimiento de causa, al llegar a esta disciplina pierden el buen sentido, dejándose arrastrar por errores y prejuicios carentes del menor fundamento real considerando al dibujo único y exclusivamente como un arte bello, cuando en realidad abre un campo de insospechada magnitud de las cuales las de orden estético sólo son una de tantas características y no de las más importantes.¹⁵²

El valor principal de las artes en la educación reside en que al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual ya que en un alto porcentaje el aparente rechazo al dibujo o cualquier otra manifestación artística no es más que el deseo de haber recibido un tipo de educación artística adecuada, por lo general se tiende a rechazar lo que se desconoce o lo que no se entiende.

Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual, las demás artes remiten a otras modalidades sensoriales, dado que el arte se ha utilizado para dar expresión a las visiones más sublimes del hombre a lo largo de la historia, a través del arte se ha hecho visible lo espiritual por medio de la imagen.¹⁵³

Gran parte de las personas reconocen el valor del arte que contribuye de una forma importante, con sentido, satisfactorio y personal, sin embargo, cuando se trata de valorarlo frente a asignaturas académicas con preguntas como, ¿se debiera dedicar más tiempo académico a unas asignaturas que a otras?, se clasifica en primer lugar a las ciencias y las ciencias sociales, mientras que el arte, la música y las lenguas extranjeras recibieran menor puntuación.

¹⁵¹ Op. Cit. Pág. 20

¹⁵² PEREZ LOAZAO. *La verdad sobre el dibujo*. Edit Gráficas Corasa . 1966.Madrid. Págs. 14-15

¹⁵³ Op. Cit. Pag.18

Del anterior comentario podemos afirmar que tanto padres y madres como profesores/as reconocen la importancia del arte, pero que en la formación se debe dedicar mayor atención y tiempo a las asignaturas académicas, pasando a un segundo plano la formación artística. Si se considera que el dibujo es un lenguaje, corresponde concederle la importancia que en la pedagogía asumen las materias fundamentales, el ser humano se expresa por palabras, pero también por medio de ademanes o gesticulación y en ocasiones utilizando imágenes en función del vehículo comunicativo, imágenes, gestos y palabras son recursos de la capacidad expresiva, el individuo complementa su educación cuando consigue utilizar todas las capacidades expresivas, dibujar, escribir y hablar son las tres capacidades que capacitan al hombre para vivir mejor en sociedad, muchos profesionales, en especial los educadores/as que dibujen bien, tendrían en sus manos un factor de convicción de incalculable valor, pues donde la palabra no llega por una imprevisible inhibición, puede llegar el dibujo para remplazar la palabra, es evidente que la persona está dotada para expresarse o comunicarse en imágenes, lo manifiesta el niño/a en sus primeros años, cuando por naturaleza propia, sin conocimientos artísticos y tal vez por una necesidad instintiva representa a su manera el mundo que lo circunda. Si la imagen gráfica como expresión está latente en el ser humano desde muy temprana edad, se hace necesario fomentar su extroversión voluntaria con sistemas que no perjudiquen su configurada condición natural. Ofrecer programas que cultiven y desarrollen la sensibilidad. Quienes estamos interesados en comprender los factores que afectan el contexto escolar y que afectan el aprendizaje artístico, necesitamos comprender los factores del contexto escolar que en general pesa sobre nuestro propio trabajo, para que aumente la eficacia de la educación de arte, los/las educadores/as de arte y esto incluye a todos los que enseñan arte, no puede desestimar la

cultura general de la escuela, ya que este es uno de los factores más importantes de la propia enseñanza, la atención a la cultura general de la escuela no ha sido un interés característico de los/las educadores/as de arte, se debe procurar que los alumnos/as sean cada vez más independientes de la escuela, de modo que puedan continuar desarrollando su intelecto y sensibilidad después de haber terminado. Si estos alumnos/as han sido bien motivados seguramente este objetivo se habrá conseguido.

10.6. El curriculum

¿Qué fines debe intentar alcanzar el curriculum en el taller, en el manejo de la imagen y el espacio a través del auto aprendizaje en adultos?, ¿qué experiencias educativas tendrán mayor probabilidad de alcanzar dichos fines?, ¿qué fines debe alcanzar el grupo en particular, en el taller de dibujo del natural? ¿qué tipo de experiencias y como se pueden organizar o programar?, ¿qué es lo que los estudiantes/as deberían ser capaces de mostrar?, ¿qué intereses comunes y particulares hay en el grupo?.

La descripción de tal conducta constituye los objetivos educativos de un curriculum, analizar y pensar objetivamente y que los objetivos sean concretos, donde el estudiante/a participe proyectando sus inquietudes e intereses personales, específicos y que la planificación del taller sea colectiva, tanto en el contenido como en los horarios de prácticas y que este aprendizaje sea activo y participativo, teniendo en cuenta las autoevaluaciones, con una escala amplia de criterios, provocando situaciones o reacciones de colaboración, orientando, sugiriendo, facilitando, suscitando, coordinando y estimulando; términos todos

que indican de parte del coordinador/a o tutor/a una actitud de servicio hacia el alumno/a creando situaciones que faciliten el descubrimiento y el compromiso.

Una vez planteados los interrogantes al grupo, se analizaron para darles solución; se organizó un plan de trabajo o curriculum para la realización del taller, el manejo de la imagen y el espacio en adultos a través del autoaprendizaje. Este planteamiento teórico surgió de común acuerdo con los alumnos/as participantes, discutiendo y acordando las necesidades, prioridades, objetivos, contenidos, actividades, sugerencias de evaluación y la duración tanto de las sesiones del taller como del curso en general, insistiendo en la flexibilidad del horario. Este modelo de curriculum se podía modificar ampliándolo de acuerdo con las necesidades y objetivos propuestos.

Se diseñó en primer lugar una estructura general cuya razón de ser, fué plantear los contenidos, conceptos y habilidades, sobre los que se insistieron explícitamente en la puesta en práctica de un plan de acción determinado.

En segundo lugar se propuso una serie de sugerencias para las sesiones de trabajo secuenciales y organizadas de forma tal que tuvieran una continuidad en el tiempo, pero que a la vez permitieran la posibilidad de ser reorganizadas y desarrolladas según las necesidades.

En tercer lugar se trazó un esquema que permitió situar a los alumnos/as en el contexto del trabajo, reconociendo las actividades realizadas en sesiones anteriores, así como las actividades que faltaban por realizar, los materiales y recursos que se iban a necesitar, los elementos visuales que servirían como apoyo y donde se iba a centrar nuestra acción, material de apoyo necesario para el desarrollo de las sesiones de trabajo, tiempo para el desarrollo de los ejercicios propuestos como, ayudar a construir conceptos, fijar contenidos y

ayudar a desarrollar actitudes. El modelo de planes de acción se organizó en torno a un sistema de esquemas flexibles donde se describió una situación de trabajo y se combinó, actividades y recursos, procedimientos y materiales, investigación y acción, con la finalidad de enriquecer las experiencias artísticas de los alumnos que participaron en estos talleres. Análisis y técnicas que se pudieran aplicar y resultaran útiles a personas creativas y que trabajaran en campos diferentes al artístico y que quisieran desarrollar sus habilidades y aumentar sus recursos creativos, experimentando y analizando los métodos de dibujo más conocidos, proponiendo un taller abierto y práctico para tener conclusiones generales más amplias, logrando no sólo despertar la curiosidad frente al dibujo, sino que se desarrollara un alto grado de destreza y se ganara la confianza necesaria para seguir aumentando su talento en otros cursos o practicando por su cuenta, ya que este taller sólo pretendía brindar los conocimientos básicos en el aprendizaje del dibujo del natural, el manejo de la imagen y el espacio, que sirviera como inicio para un futuro acercamiento a los caminos del arte.

Se planteó básicamente un método de autoaprendizaje del dibujo del natural, práctico, asimilable y experimental, comparando sistemas, buscando ver las distintas variables y aprendiendo a través de experiencias propias y de los demás.

Las técnicas estudiadas fueron los instrumentos que nos permitieron de una forma apropiada la asimilación de conocimientos y experiencias a través de la práctica con los materiales elegidos, la posibilidad de utilizar el lenguaje idóneo que en cada momento se requirió, proveer al sujeto del bagaje necesario que habría de proporcionarle los recursos descriptivos, analíticos y comunicativos, en las concepciones espaciales o formales que quería definir mediante una representación gráfica, enriqueciendo a su vez la capacidad de análisis, observación y la ampliación del campo de la función globalizadora, que le

permitiría ganar espacio en el instrumento de expresión imprescindible en la representación de las formas.

Este taller contó con un espacio apropiado, luz natural o artificial suficiente y un adecuado mobiliario, material de dibujo, espacios donde guardar trabajos y modelos, reflectores o focos especiales de iluminación, papeles y cartulinas suficientes, arcilla o pasta de modelar y todo aquel material necesario para desarrollar éstos talleres.

Se desarrollaron los programas previstos cumpliendo con los objetivos planteados y llevando a cabo las sugerencias de evaluación correspondientes como uno de los puntos de apoyo para el aprendizaje.

10.7. Estructura general de contenidos

Objetivos generales.

Que el alumno/a se pudiera expresar gráficamente en sus propios impulsos, observaciones, e intuiciones y que representara las formas de su entorno analizando en éstas el propio modo de procesar aquello que represente.

Que el alumno/a representara cualquier objeto mediante el dibujo, siendo capaz de poder criticar analíticamente su representación frente a sus convenciones de línea, proporción y claro oscuro.

Que el alumno/a poseyera la clara comprensión del espacio y su esquematización asignándole contenidos significativos precisos.

El alumno/a fuera capaz de expresarse sin dificultad con un medio gráfico como es el dibujo.

Que el alumno/a complementara y aumentara su léxico artístico para que lo pueda aplicar en su vida diaria aumentando con esto su nivel cultural.

Que el alumno/a aumentara y desarrollara su visión artística.

Que el alumno/a conociera y manejara materiales artísticos y los pudiera aplicar en el campo del dibujo.

Que el alumno/a creara hábitos culturales artísticos con las visitas a museos y exposiciones.

Que el alumno/a desarrollara su creatividad como medio de expresión con elementos de representación gráfica.

Que el alumno/a fuera capaz de aumentar su comunicación a través del dibujo.

Que el alumno/a desarrollara su coordinación visomotriz.

Que el alumno/a desarrollara el diálogo con el medio ambiente y la vida cotidiana creando nuevas formas de expresión, mediante la observación de la naturaleza.

Que el alumno/a pudiera transformar y dominar los materiales y técnicas para expresar una idea.

Que el alumno/a aprendiera a usar los conocimientos y habilidades artísticas tanto en la vida personal como en la comunitaria.

Que el alumno/a aprendiera a ubicar, manejar y distribuir las formas y espacios, logrando transmitir y comprender vivencias, emociones y sensaciones.

Que el alumno/a desarrollara capacidades de observación, retentiva y memoria visual de acuerdo con sus posibilidades de expresión a través del dibujo.

Que el alumno/a desarrollara sentido crítico y autocrítico mediante el análisis de trabajos artísticos.

Que el alumno/a desarrollara hábitos y costumbres propias de la actividad artística.

Que el alumno/a observara, percibiera e interpretara las cualidades visuales y plásticas del entorno y las imágenes que lo representan.

Que el alumno/a disfrutara buscando formas de expresión y creación personal al utilizar los procedimientos del lenguaje visual plástico.

Que el alumno/a pudiera apreciar la obra de arte aceptando con espontaneidad las diferentes formas de creación visual y plástica despertando la curiosidad y el deseo de comprensión por la forma de expresión de sus autores/as.

Que el alumno/a valorara la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión, experimentando las posibilidades que brindan los distintos materiales y procedimientos básicos de producción plástica bidimensional y tridimensional.

Que el alumno/a participe en actividades de grupo valorando las ideas, opiniones y aportaciones de los compañeros/as.

Que el alumno/a superara estereotipos e inhibiciones en la utilización del lenguaje visual y plástico y lo valore como un medio de expresión, comunicación y disfrute personal.

Que el alumno/a fuera capaz de planificar el proceso de realización de una obra, valorando en los distintos pasos los resultados conseguidos para adecuarlos al propósito que se pretende.

Que el alumno/a fuera capaz de enfocar las actividades de manera que proporcione un aprendizaje activo que no tienda a la imitación de modelos ya dados.

Que el alumno/a fuera consciente del planteamiento de actividades colectivas en pequeños grupos para contrastar la elaboración de procedimientos y crear actitudes de colaboración.

Que el alumno/a se identificara y se familiarizara con el sistema de autoaprendizaje aplicado al manejo de la imagen y el espacio a través del autoaprendizaje, participando activamente tanto en la investigación como en la práctica de los temas propuestos.

Que el alumno/a autoevaluara sus trabajos y evaluando los de sus compañeros/as.

Que el alumno/a compartiera con sus compañeros/as las experiencias logradas a nivel individual y en grupo destacando sus respectivos logros y fracasos.

Que el alumno/a desarrollara la capacidad para recrearse y responder a las experiencias visuales personales.

Que el alumno/a desarrollara la capacidad para pensar, sentir y trabajar creativamente.

Que el alumno/a adquiriera un conocimiento y comprensión de las obras de arte.

10.8. Bloques de contenidos.

Los contenidos se organizaron en tres unidades temáticas que se desarrollaron a lo largo del semestre para el taller respectivo en el siguiente orden:

1.- El material y su técnica.

En este ciclo se presentó a los alumnos/as los materiales, utilizados en dibujo tanto los convencionales como otros alternativos, éstos fueron físicos y a través de libros o manuales, ayudados por diapositivas permitiendo que el alumno/a recibiera la máxima información posible, también se hizo lo mismo con las técnicas, mostrando al alumno/a ejemplos concretos de su aplicación, tanto de otros alumnos/as como de los realizados por los grandes maestros/as a través de originales, de diapositivas y películas o cualquier otro medio audiovisual que nos permitió acercar al alumno/a a las diversas técnicas que luego él o ella

podría contrastar y poner en práctica personalmente y explorar a través de cada una de ellas con los ejercicios y actividades correspondientes desarrollando habilidades en la aplicación del material elegido.

2.- Análisis e interpretación de la forma.

En este bloque se pretendió que los alumnos/as estudiaran los elementos fundamentales del dibujo, que analizaran la ordenación de formas simples y su representación, que profundizaran en el conocimiento y representación de formas inanimadas como referencia para el análisis, estructurando y ordenando el espacio dibujístico. Se hizo análisis de todos los elementos compositivos en la creación y expresión. Se trabajó de forma experimental mediante el auto análisis y la observación directa de los distintos modelos del natural, teniendo en cuenta todos los aspectos icónicos.

3.- Volumen y composición.

En este bloque el interés se centro en profundizar sobre el análisis bidimensional y tridimensional respecto a la forma y a su estructura. Introduciendo conceptos referentes a las ilusiones ópticas, la luz y el volumen, la perspectiva, la idea de fondo/figura y conocimiento del contraste y el claroscuro. La ubicación de la figura en el plano, el manejo del espacio centrándolo básicamente en el ámbito de la composición, identificando y analizando los distintos elementos formales que contribuyen a configurar la composición de una imagen: la línea, la mancha, el volumen, la textura, etc., estos aspectos son de gran interés para desarrollar y potenciar capacidades, no solo de índole perceptual y cognitivo en el

aprendizaje del lenguaje gráfico o dibujístico, sino también para desarrollar destrezas y habilidades procedimentales.

10.8.1. Metodología.

La materia de este taller no permite ser impartida por lecciones magistrales por parte del coordinador/a del grupo, debiendo ser apoyadas con prácticas, investigaciones y exposiciones orales por parte de los alumnos/as sobre temas asignados en clase, elegidos por ellos/as mismos, seminarios, visitas a museos y bibliografía, ya que fundamentalmente sus objetivos apuntaron al desarrollo de capacidades y comportamientos que son singulares en cada alumno/a, al tratarse de un sistema de autoaprendizaje el tipo de docencia requerido constituyó la más perfecta simbiosis de teoría y práctica en forma simultánea, y una participación activa y directa del alumno/a en la investigación y exposición de los temarios respectivos a nivel individual y en grupo, que dió la oportunidad a que el alumno/a fueran el propio gestor y el responsable directo de su aprendizaje, lo que en razón de simple eficacia obligó a ser muy riguroso en la vigilancia, que el número de alumnos/as por grupo fuera el adecuado. El coordinador/a del grupo estuvo muy atento al desarrollo de las discusiones o puestas en común de los temas, complementando cuando hacía falta y ayudando a coordinar el orden en las autoevaluaciones.

Se enfocaron las actividades de manera que proporcionaron un aprendizaje activo que no tendió a la imitación de modelos ya dados, se hicieron planteamientos de actividades colectivas en pequeños grupos, para contrastar la elaboración de procedimientos y creando actitudes de colaboración, siendo imprescindible una motivación por parte de los

alumnos/as para lograr que se interesarán por lo que estaban haciendo, puesto que uno de los objetivos básicos de este taller era el de fomentar en los alumnos/as la capacidad de saber hacer imágenes, la fuente de esas imágenes debía partir de su propio entorno.

Desde el punto de vista del saber ver, fué necesario fomentar el análisis de las imágenes: líneas, planos, volumen, texturas, proporciones, o, sea educando la percepción visual y al mismo tiempo aprendiendo a valorar y apreciar las obras de arte y así poder tener la capacidad de disfrutar de ellas.

Desde el punto de vista del saber hacer, interesó tanto, el desarrollo de las capacidades creativas, como el aprendizaje de las técnicas y recursos adecuados que favoreció la expresión dibujística y la enseñanza aprendizaje de los contenidos, referidos a conceptos, procedimientos y actitudes.

Se atendió a la diversidad que se da entre los alumnos/as, por eso fue necesario que en el grupo se organizara el proceso enseñanza-aprendizaje en función de las distintas demandas planificando y programando actividades de ampliación y refuerzo.

Ejecución de ejercicios preparatorios elementales, teoría y práctica de ejercicios graduados en complejidad creciente. Ejecución y estudio de técnicas tradicionales y no tradicionales, componiendo y analizando con el mismo material y creando nuevas formas y expresiones.

10.8.2 Recursos didácticos.

Se tuvo a nuestra disposición una aula taller dotado de caballetes de pintor con sus respectivas bases correspondientes a cada alumno, tableros de dibujo, contra chapado de 10mm. de espesor y una dimensión de 100 X 74, cm. Uno por cada alumno/a, papel para apuntes y bocetos, modelos diversos para hacer composiciones, bancos, borriquetes, focos de iluminación, papeles y cartulinas, cartones, lápices y todo tipo de material que hiciera falta para el desarrollo de cada una de las clases.

10.8.3. Criterios de evaluación.

La evaluación fue continua, haciéndose necesaria la realización de todos los trabajos programados, se valoró, el conocimiento de la materia, el rigor analítico y creativo, la capacidad expresiva desarrollada, la actitud en el aprendizaje. Sé autoevaluó el trabajo realizado por cada alumno/a para que éste viera directamente los logros en su trabajo, y lo contrastara con el de sus demás compañeros/as y aportara soluciones, compartiendo su experiencia con todo el grupo. Se tuvo en cuenta el cumplimiento de los objetivos propuestos y se programaron ítems de autoevaluación que fueron entregados a los alumnos/as al final de cada sesión para ser desarrollados, y discutidos.

11.

Programa de actividades y experiencias.

11.1.- 1ª. Unidad. Materiales y técnicas

Objetivos específicos:

Conocer y diferenciar los materiales básicos del dibujo, aplicando sus diferentes técnicas.

Explorar y adquirir habilidad y destreza manual en el manejo y técnica de los materiales de dibujo y su aplicación.

Reconocer y experimentar el valor y las posibilidades de los materiales de dibujo.

Identificar las técnicas de los distintos materiales de dibujo aplicadas en las obras de los grandes maestros o dibujantes.

Comprender la importancia de este tema en las diversas corrientes artísticas.

Conocer la vida y obra de grandes pintores/as.

Apreciar y valorar los diferentes elementos o recursos expresivos, para aplicarlos en una manifestación creativa, (línea, mancha, volumen, textura, espacio, etc.)

11.1.1. Contenido.

Conocimiento de los materiales básicos del dibujo y su respectiva clasificación: lápices, carboncillos, tizas, pasteles, crayolas, plumas, sanguinas, ceras, lápices de color, papel de apuntes, papel para dibujo y cartulinas y otros materiales no convencionales.

Ejercicios de aplicación de línea y tonalidad

Sugerencias de lectura sobre historia del arte para luego comentarlas en la siguiente sesión.

11.1.2 Temporalización

Se consideró para el desarrollo de esta unidad temática, 78 horas de clase, que fueron impartidas en secciones de tres (3) horas cada tres días. Los lunes, miércoles y viernes. La primera semana del curso y a partir de la segunda semana se tomó la primera hora de cada sesión para hacer la autoevaluación de los ejercicios y dándole continuidad durante todo el curso. El tiempo programado fue flexible de acuerdo a la asimilación de los contenidos.

11.1.3. Actividades.

Se expusieron los materiales de dibujo, clasificándolos según sus propiedades y sus diferentes técnicas, con ejemplos de su aplicación y características, por medio de ejercicios prácticos, láminas, diapositivas y audiovisuales y en general todos los medios que estuvieron a nuestro alcance para alcanzar este objetivo.

Se experimentaron y aplicaron los diferentes materiales como lápices, crayolas, carboncillos, sanguinas, pasteles etc. Sobre papel, madera, cristal, tela etc.

Se hicieron lectura de iniciación a la historia del arte. (arte prehistórico y primeras civilizaciones, arte egipcio, griego, etc.)

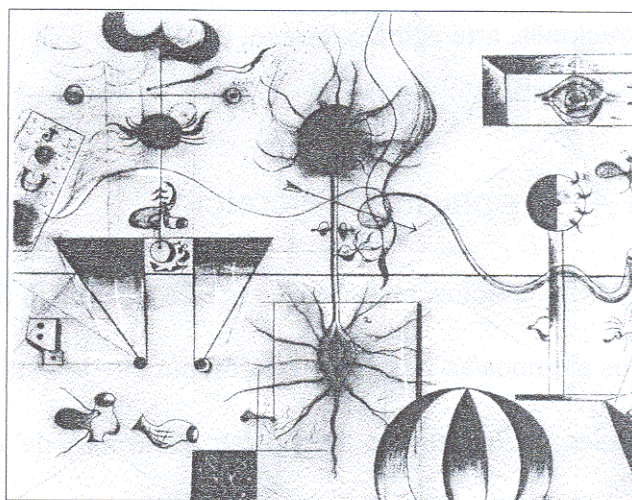
11.1.4. Propuesta de ejercicios

Los ejercicios propuestos en este apartado, fueron elegidos en su mayoría por los propios alumnos/as y se desarrollaron durante la duración del curso. Una vez presentados los materiales en la primera sesión, se determinó de común acuerdo, en elegir un material específico para estudiarlo más con detenimiento ya que la duración del curso tampoco nos permitía extendernos demasiado en el análisis y las técnicas de varios materiales. Los ejercicios se orientaron hacia el desarrollo y aplicación de las técnicas del lápiz, se eligió este material porque la mayoría de los alumnos/as consideraron que existía una mayor familiarización y se identificaban más con este instrumento.

Ejercicio número 1.

Una vez presentados los materiales de dibujo y analizadas las características se sugirió a los alumnos/as que eligieran un material como el carboncillo, el lápiz, el pastel, los rotuladores, ceras, lápices de color, sanguina, etc. y un soporte donde experimentar las características propias de cada uno y lo sometieran a diversos tratamientos para analizar su comportamiento, tanto sobre las distintas superficies o soportes como aplicándolos a distintos medios, frotándolo con la yema de los dedos o esfumándolo con un trapo, papel,

difumino o con cualquier medio, disolvente o fijador, que considerara conveniente, observando y anotando el comportamiento del material y las conclusiones para luego comentarlas en el grupo.



Joan Miró. La familia. 1924. Tizas negra y roja sobre lija. (0.75 x 1.04). Nueva York. Museum.

Ejercicio número 2.

Eligiendo un material como el lápiz, carboncillo, pastel o cualquier otro, lograr texturas, superponiendo el papel a una superficie rugosa mediante la técnica de frotado.

Ejercicio número 3.

Elegir un material con el cual se haya experimentado antes, trazar con este material una serie de líneas o trazos aleatorios, aumentando o disminuyendo la presión y la intensidad para captar las tonalidades y la calidad de trazo del material elegido.



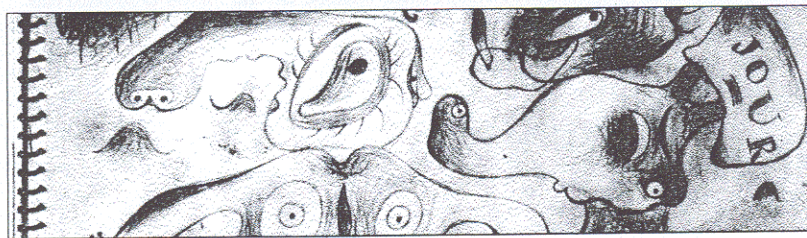
Diver- 1963. Carboncillo y Pastel. (2.20 x 1.80 m.) Colección Sres W. Granz.

Ejercicio número 4.

Realizar ejercicios de línea trazándolas en distintas direcciones, líneas rectas horizontales. Verticales, diagonales, curvas, horizontales, verticales, diagonales.

Ejercicio número 5.

Trazar una serie de figuras geométricas como círculos, óvalos, cuadrados, triángulos concéntricos y en espiral.



Joan Miró. Páginas de cuaderno. (fragmento.) Lápiz. Barcelona. Fundación.

Ejercicio número 6.

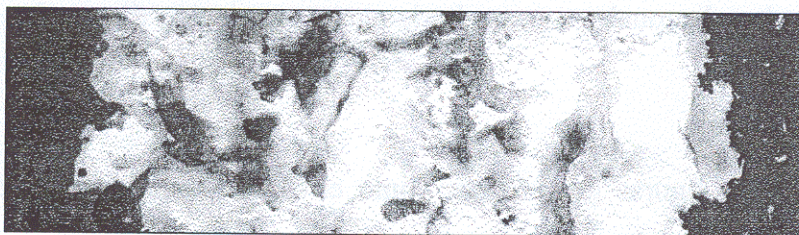
Realizar una serie de tramas superponiendo trazos en distintas direcciones.

Ejercicio número 7.

Hacer una serie de ejercicios logrando distintas calidades de trama de líneas, tonalidades y texturas visuales.

Ejercicio número 8.

Dividir una hoja dina 3, con trazos horizontales, en tres partes iguales y verticalmente en las que considere necesarios, para formar una serie de rectángulos, sobre los cuales se lograrán distintas tonalidades de menor a mayor, mediante la trama de líneas rectas, en la primera parte, en la segunda otra trama gradual con líneas curvas superpuestas y en la tercera parte o sección crear una trama de su invención, con líneas, puntos, manchas o las formas que considere necesarias.



Jean Dubuffet. Le Mechu. (6.50 x 5.00 m. Fracmentó.) París. Museo de las Artes Decorativas.

Ejercicio número 9.

Mediante la aplicación de la línea o el frotado, dar varias tonalidades, continuas o planas en un formato dividido, igual que en el ejercicio anterior, obteniendo una escala de tonalidades.

Ejercicio número 10.

Aplicar diversas tonalidades con lápices de distintas gradaciones sobre superficies texturadas como por ejemplo papel de lija, lienzo, cartulina texturada, cartón de embalar etc. observar su comportamiento.

Ejercicio número 11.

En un formato dibujar círculos, óvalos, cuadrados, rectángulos, triángulos concéntricos, dándoles distintas tonalidades de mayor a menor o viceversa.



De Kooning. Collage. óleo y esmalte sobre papeles recortados. 1959. (5.60 x 7.60 m) Nueva York.

Ejercicio número 12.

Utilizando un formato en forma apaisada, dibujar varios rectángulos de distinta medida, aplicándole diversas tonalidades, simulando un paisaje urbano.

Ejercicio número 13.

En un formato apaisado, dividirlo en dos secciones, dibujar una superficies de tonalidad creciente y otra decreciente horizontalmente.

Ejercicio número 14.

En un formato apaisado dibujar varias líneas horizontales irregulares y aplicarles tonalidades decrecientes empezando por los dos extremos horizontales, simulando un paisaje.

Ejercicio número 15.

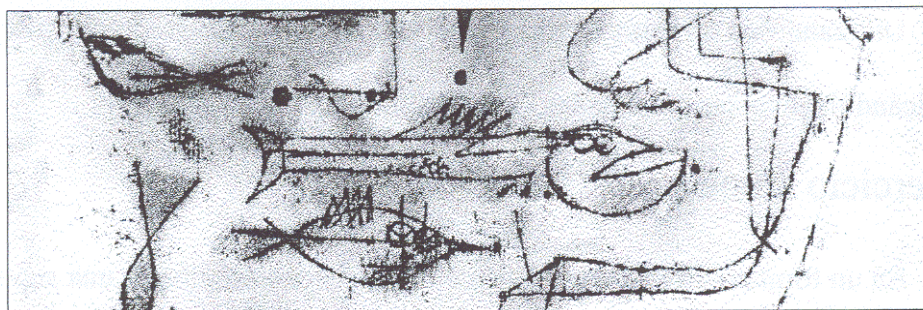
En un formato sugiera libremente, formas y tonalidades de grises de diversos tipos mezclándolas o tratándolas por separado.

Ejercicio número 16.

Realizar varios ejercicios libres, recurriendo a las tonalidades por medio de líneas y manchas, sugerir ejercicios para realizarlos con el grupo.

Ejercicio número 17.

Realizar varios agrisados y degradados en un formato. Estas prácticas deben realizarse con un lápiz del tipo B (mina blanda). Estos ejercicios de agrisados y degradados deben realizarse logrando que la presión del lápiz sobre el papel, y la velocidad de desplazamiento sean siempre las mismas.



Paul Klee. Sie beissen an 1920. acuarela sobre dibujo en color al óleo. (310 x 235 m.) Fracmento. Londres.

Ejercicio número 18.

Realizar un agrisado similar al anterior, pero esta vez haciendo un degradado en diagonal, pero ahora con ayuda de un lápiz del tipo H (de mina dura) mucho más duro que el anterior, 2B. Estudiar las diferencias entre uno y otro lápiz, cuando se aplican sobre el mismo papel.

Ejercicio número 19.

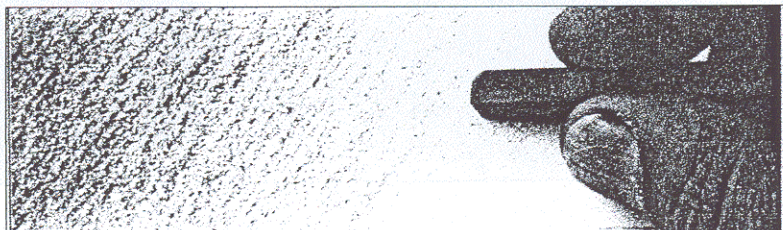
Práctica de degradados verticales con un lápiz 6B, uno de los más blandos, y el H enlazando ambos para comprobar mejor las diferencias, el lápiz H enlaza con el degradado, allí donde el agrisado obtenido con el 6B empieza a perder intensidad.

Ejercicio número 20.

Degradados verticales obtenidos con un lápiz H, desde el centro hacia ambos extremos y reforzados con un degradado central obtenido con un lápiz 6B. Esta serie de dos agrisados y dos degradados se realizarán sobre papel de dibujo de grano fino.

Ejercicio número 21.

Como complemento a los ejercicios anteriores, los mismos agrisados y degradados anteriores, situados dentro de distintas figuras, dibujando primero, rectángulos cuadrados, triángulos, o cualquier otra figura que desee, aplicando luego los degradados en su interior, analizando el efecto producido.



Ejercicio número 22.

Realizar un degradado con trazos circulares utilizando un lápiz 2B, para las zonas más oscuras y un lápiz HB para las zonas claras, consiga un degradado con trazos circulares rápidos y breves. Muñeca y brazo deben moverse simultáneamente.

Ejercicio número 23.

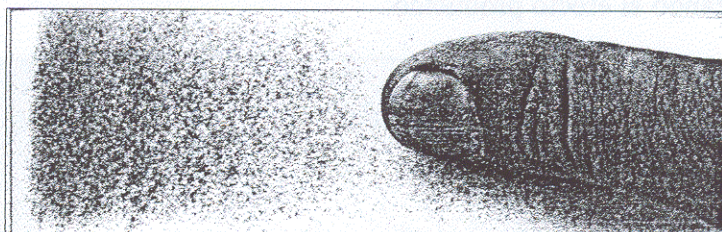
Realizar un degradado con trazos curvos alargados, se trata de llenar una superficie previamente delimitada con un degradado obtenido por la superposición más o menos densa de trazos curvos alargados. Observe la sensación de textura que se obtiene.

Ejercicio número 24.

Realizar un ejercicio trazando sombreados con líneas horizontales, mueva la muñeca y el brazo, dotando a su mano del ritmo que necesita para resolver el ejercicio con rapidez.

Ejercicio número 25.

Trazar sombreados con el lápiz HB describiendo líneas horizontales y paralelas a ambos lados de una zona delimitada por una línea curva o figura geométrica, como si cada línea pasara por detrás de la zona blanca delimitada por la figura geométrica descrita que se dejara sin siluetear.



Ejercicio número 26.

Realizar una serie libre de degradados obteniendo diversas texturas, superponiendo el papel a superficies texturadas y trabajando encima.

Ejercicio número 27.

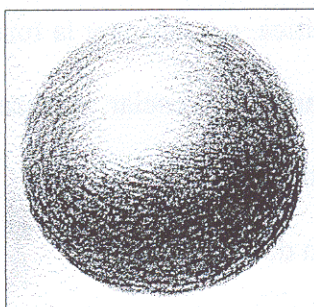
En este ejercicio se puede aplicar sobre la práctica los resultados obtenidos de los ejercicios anteriores respecto a trazos irregulares, construir un círculo y realizar sobre éste un degradado con el lápiz HB, después intensificar con el lápiz 2B siguiendo la dirección de los meridianos de la esfera, contribuyendo con ello a la sensación de la forma esférica, realizar el mismo ejercicio cambiando de figura geométrica, con un rectángulo, triángulo etc. aplicando el mismo sistema de sombreado.

Ejercicio número 28.

Teniendo en cuenta el ejercicio anterior realizar un sombreado o degradado sobre figuras geométricas como el círculo, el triángulo, el cuadrado, rectángulo o poliedros, convirtiéndolos en sus figuras volumétricas correspondientes.

Ejercicio número 29.

Teniendo en cuenta el volumen logrado en las figuras geométricas anteriores, realizar una composición libre utilizando distintos tipos de lápices



Ejercicio número 30.

Realizar un ejercicio libre poniendo en práctica lo visto en los ejercicios anteriores.

Ejercicio número 31.

En la medida en que se van desarrollando los ejercicios anteriores se van comentando y discutiendo las lecturas relacionadas con la historia del arte y su relación con el medio.

11.2. 2ª.- Unidad. Análisis e interpretación de la forma.

Objetivos específicos:

(Los objetivos fueron propuestos por el grupo, que se encargó de confrontar, analizar y sugerir lo que se quería lograr en la segunda unidad.)

Analizar e interpretar la forma, aprender a saber ver intelectivamente.

Aprender a saber ejecutar a través del natural como nivel de referencia primario mediante ejercicios y actividades que permitan desarrollar la percepción visual y táctil.

Aprender a ver de una manera analítica, e interpretar la forma.

Aprender a hacer , dibujar , comparar, diferenciar, analizar como medio para favorecer la expresión plástica y visual de los alumnos.

Observar e interpretar la percepción de los bordes.

Observar e interpretar los espacios.

Captar e interpretar la percepción de las relaciones entre las formas.

Observar, percibir e interpretar las formas visuales del entorno y aplicar las técnicas del lápiz.

Apreciar las obras de arte aceptando con espontaneidad las diferentes formas de creación visual y plástica despertando la curiosidad y el deseo de comprensión por la forma de expresión de sus autores.

Superar estereotipos e inhibiciones en la utilización del lenguaje visual y plástico y valorarlo como un medio de expresión, comunicación y disfrute personal.

Planificar el proceso de realización de una obra, valorando en los distintos pasos los resultados conseguidos para adecuarlos al propósito que se pretende.

Reconocer y experimentar el valor de la línea y el trazo en las representaciones de las formas, la textura, el volumen, y el espacio en el plano.

Interpretar y representar gráficamente la forma.

Valorar y aplicar los procedimientos de obtención de imágenes mediante la aplicación de tonalidades, para representar formas.

Adquirir habilidades y destrezas en la interpretación y representación de formas del entorno.

Despertar e incentivar la disciplina de la observación.

Aprender a medir y visualizar captando la forma e interpretándola.

Aprender a dibujar del natural mediante el análisis de sistemas que le permitan un acercamiento objetivo a la forma y su interpretación.

11.2.1. Contenidos:

Se observaron analíticamente los objetos circundantes, comparando distancias formas, posición en el plano, contraste, altura, textura y todos aquellos detalles que particularizan un objeto de otro y de varios objetos entre si. Se hicieron observaciones a nivel individual y en grupo, se comentaron las características de cada objeto, experimentando una vivencia táctil para sentir, tanto su forma como su textura, color sabor, aroma etc. y cuantas características podíamos conocer para tener una mayor información y un conocimiento más específico del objeto a dibujar.

Se hicieron análisis de modelos del natural en objetos del entorno para determinar su estructura básica.

Trazado de ejes y proporciones. Medir y visualizar.

Geometrización y encajado de formas.

Proporciones y ejecución de detalles.

Análisis e interpretación de la forma.

11.2.2 Temporalización.

Se calculó para el desarrollo de esta unidad un total de 96 horas, aproximadamente durante todo el curso, distribuidas en dos horas diarias cada sesión, durante cuatro meses

consecutivos, esta estimación fue flexible de acuerdo a las necesidades de los alumno/as y la asimilación del contenido, aumentando o disminuyendo el número de horas.

11.2.3. Actividades:

Las actividades propuestas para desarrollar los objetivos antes indicados se concluyeron en una sesión después de haber trabajado con el grupo en el análisis de varios métodos de dibujo, cada alumno/a eligió un tema que expuso en una puesta en común y se determinó el contenido con el aporte de todos los compañeros/as de grupo.

Dentro de las actividades propuestas se consideró que era mucho más práctico desarrollar la percepción visual a través del análisis de modelos del natural y que uno de los objetivos importantes que nos ayudarían a mejorar era el aprender a medir visualmente, puesto que de esta manera se hacía un recorrido pormenorizado, tanto del contorno como de todos los detalles de un objeto y se podría comparar con otros objetos cercanos aplicando un método inductivo y deductivo yendo de lo particular a lo general y viceversa.

Los ejercicios propuestos se deberían complementar por parte del alumno/a enriqueciéndolos para beneficio propio y de todo el grupo.

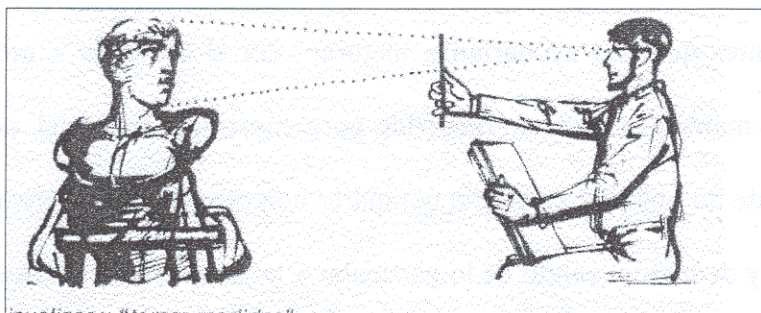
Sugerencia de lecturas sobre historia del arte para luego ser comentadas en el taller. (La edad media y el renacimiento)

11.2.4. Propuesta de ejercicios:

Como en la unidad anterior los ejercicios propuestos surgieron de común acuerdo con los alumnos/as, quienes participaron en la elección y propuesta de los ejercicios.

Ejercicio número 1.

Elegir un objeto del entorno, con el cual se tenga algún tipo de relación y observarlo detenidamente, analizar sus características y propiedades en cuanto a forma, color y textura se refiere.



Ejercicio número 2.

Elegir un objeto para hallar las proporciones y las dimensiones de un modelo del natural, con la medida visual. Levantar el lápiz a la altura de sus ojos, extender el brazo al máximo, manteniendo siempre la misma posición del brazo cada vez que tome una medida, situar el lápiz sobre la parte del modelo que desea medir, haciendo coincidir la punta o el extremo superior con uno de los extremos del modelo, desplazar el pulgar arriba o abajo hasta que la parte visible del lápiz coincida con la medida del modelo. Trasladar esa medida al papel del dibujo que se está realizando y seguir utilizando el lápiz con el resto de medida.

Comparar a menudo las distancias. Actuar minuciosamente, ajustando proporciones, relacionando medidas, indicando puntos de referencia. En un momento dado se descubrirá que la mente trabaja con una lógica absoluta. Recordar que se debe alternar el cálculo de medidas horizontales con las verticales entre sí, sin alterar la distancia del brazo respecto al modelo.

Ejercicio número 3.

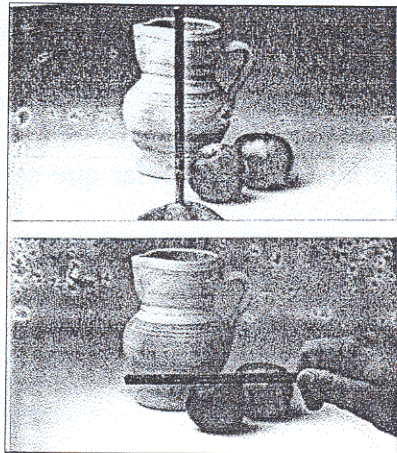
Aplicar el sistema de medidas anterior a las distancias y proporciones referidas a objetos sencillos: una botella, un jarrón, una copa, una ventana etc. En la medida en que se ponga en práctica elegir objetos más complejos.

Ejercicio número 4.

Elegir un objeto como modelo para medir y proporcionar visualmente, valiéndose de un instrumento como el lápiz, el pincel o cualquier otro que sirva para el efecto y establecer las relaciones de altura y ancho real del objeto, que serán las mismas que podamos reproducir en nuestro dibujo. Lo normal es que en el dibujo, los objetos sean más pequeños o en algunos casos más grandes que en el natural, pero siempre hay que mantener todas las proporciones del modelo.

Ejercicio número 5.

Elegir varios modelos formando con éstos una composición libre y aplicar el sistema de medida visual, analizando cada objeto en particular y ese mismo objeto en relación con los otros objetos que forman la composición.



Ejercicio número 6.

Una vez asimilado el sistema de medida visual trazar los ejes correspondientes a cada figura, en cuanto al alto y ancho que corresponda, trazar los ejes que se considere necesarios para la mejor apreciación visual y sobre estos ejes las medidas visuales registradas en el modelo, el siguiente paso es el de geometrizar el objeto observado.

Ejercicio número 7.

Tomar una figura del entorno como modelo, botella, manzana, bazo, copa etc. observarla, recorriendo visualmente su contorno, determinar el tamaño de su dibujo trazando los ejes sobre el formato y ubicándolos adecuadamente, en el espacio conveniente, geometrizar el elemento trazando una o varias figuras geométricas, donde se pueda encajonar la figura del modelo.

Ejercicio número 8.

Seleccionar uno o varios objetos que se pueda encajar por medio de círculos y óvalos.

Hay varias formas de encajar una figura, todas ellas igualmente efectivas y basadas en distintos tipos de trazos fundamentales. Se puede encajar por medio de círculos y óvalos,

cuadriláteros, sistemas mixtos de círculos, óvalos y cuadriláteros, también se puede encajar por medio de líneas rectas articuladas y por medio de paralelas y perpendiculares.

Ejercicio número 9.

Elegir objetos que se puedan encajar mediante cuadrados y rectángulos, mesa, silla etc.

Ejercicio número 10.

Elegir diversos objetos como cajas de cartón (de las de embalar) de diversos tamaños, ubicarlos en distintas posiciones y formar con ellos una composición y luego dibujarlos, teniendo en cuenta lo explicado anteriormente.

Ejercicio número 11.

Dibujar objetos que se puedan encajar en formas geométricas mixtas, cuadrados, rectángulos, óvalos y círculos.

Ejercicio número 12.

Elegir varios objetos del entorno como modelo, observarlo detenidamente, trazar los ejes que se consideren necesarios y sobre éstos, establecer las medidas de relación o medida de comprobación visual, relacionar los objetos con las formas geométricas, que permitirá encontrar la figura del modelo que se está dibujando y realizar una especie de encajonamiento, dibujando las figuras de los objetos dentro de esta forma geométrica, dibujar las líneas de contorno con tantos detalles como tengan los modelos.

Ejercicio número 13.

Elegir varios objetos del entorno y formar con ellos una composición, dibujarlos siguiendo el proceso antes descrito, trazando primero los ejes para determinar el tamaño y la



posición de las figuras en el plano o formato, luego trace la geometrización y a continuación realizar el respectivo encajonamiento, este proceso se debe hacer auxiliado por la medida visual.

Ejercicio número 14.

Realizar tantos ejercicios como considere necesarios, hasta asimilar la técnica de la medida visual, los ejes, la geometrización y el encajonamiento.

Ejercicio número 15.

La técnica descrita anteriormente no debe ser una camisa de fuerza, solo se pretende que sea un auxiliar más para ayudar a observar mejor aquellos detalles que antes pasaban desapercibidos y que por muy pequeños que parezcan ser, son los que particularizan un objeto de otro, la geometrización y el encajado nos acercan a la forma que estamos dibujando sirviéndonos de guía para no perdernos y llegar más seguros a la forma que

tenemos como modelo. Dibujar varios objetos formando composiciones o bodegones aplicando el sistema con los pasos que considere necesarios.

Ejercicio número 16.

Hacer y proponer composiciones propias con modelos elegidos libremente para ser interpretados o dibujados y sometidos a la autocorrección tanto individual como en grupo.

Ejercicio número 17.

Realizar tantos ejercicios como se considere necesarios hasta dibujar con seguridad y versatilidad ajustando siempre las proporciones por el sistema que más se facilite, siempre dibujando del natural.

11.3. 3ª.- Unidad: Volumen y composición.

Objetivos específicos.

Basándose en los conocimientos adquiridos en las dos unidades anteriores, aplicarlos a las nuevas composiciones, complementándolas cada vez más.

Aplicar las técnicas del volumen a objetos y composiciones dibujados del natural.

Dibujar directamente del natural aplicando la técnica del material elegido y experimentando con otras para enriquecer más la experiencia gráfica.

Adquirir conciencia del planteamiento de actividades colectivas en pequeños grupos para contrastar la elaboración de procedimientos y crear actitudes de colaboración.

Expresarse gráficamente en sus propios impulsos, observaciones, e intuiciones y que represente las formas de su entorno analizando en estas el propio modo de procesar aquello que represente.

Dibujar teniendo en cuenta la composición y el volumen de una manera satisfactoria.

Aplicar correctamente el volumen mediante las tonalidades del lápiz.

Analizar, asimilar y aplicar los principios de perspectiva y composición.

Dibujar naturalezas muertas aplicando las técnicas vistas en el taller.

Dibujar satisfactoriamente objetos, bodegones y cualquier tipo de figuras del entorno o imaginarias para poder expresarse mejor.

11.3.1. Contenidos:

El valor de las luces y sombras. Valores tonales, uso de la escala tonal completa,

Sombras reflejadas.

Análisis de los distintos ángulos de la luz sobre el modelo.

Aplicación de las tonalidades, trama, mancha, etc. en la realización de dibujos del natural.

Texturas táctiles y visuales.

El modelado como medio para llegar a la forma.

Los principios de la composición.

La perspectiva, perspectiva cónica, oblicua, aérea, trazado del círculo.

La figura humana. Cabeza y manos.

Lecturas sobre historia del arte, análisis y puestas en común (El cuatrocento, clasicismo y manierismo, barroco, rococó, romanticismo, realismo e impresionismo y movimientos artísticos modernos).

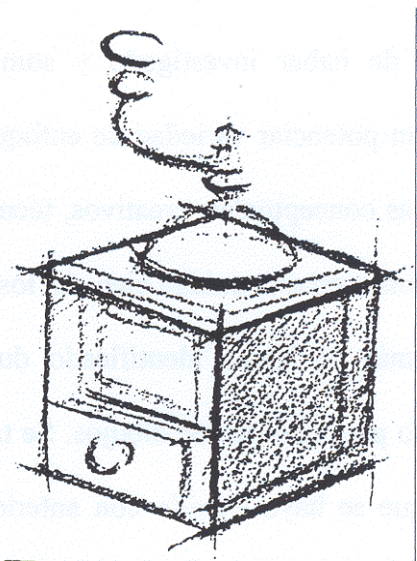
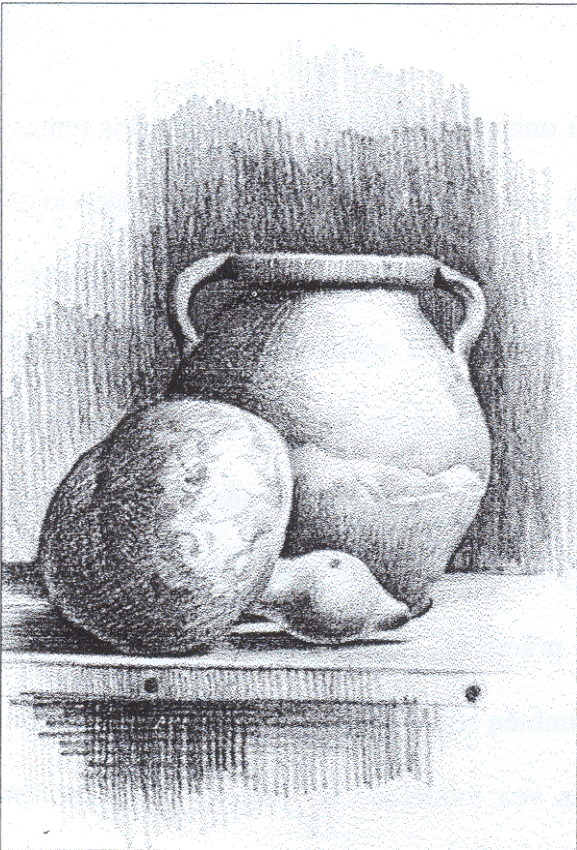
11.3.2. Temporalización.

Se calcula para el desarrollo de esta unidad un total de 48 horas que son las restantes para completar las 216 horas programadas para el taller. Conscientes de que el tiempo destinado para esta unidad no es suficiente, se debe trabajar fuera de clase para cubrir la deficiencia del horario y de esta manera alcanzar los objetivos propuestos, trabajando como en sesiones anteriores, con tutorías y puestas en común por parte de los alumnos/as.

11.3.3. Actividades.

Como en las dos unidades anteriores, en esta unidad también se comentaron los temas, uniendo la reflexión teórica con la experiencia práctica y se propusieron los ejercicios mediante las actividades de taller con la participación abierta de todos los participantes, después de haber investigado y sometido a discusión los contenidos. Las actividades intentarán potenciar variedad de enfoques y métodos de trabajo impulsando la solución de problemas conceptuales, creativos, técnicos y expresivos derivados de cada planteamiento. Los alumnos en esta unidad elegirán los modelos y la técnica con la que quieran dibujar, con la que más se hayan identificado durante las prácticas, eligiendo también un soporte adecuado para realizar los dibujos. Se trabajará también sobre el modelado con arcilla de un objeto que se haya elegido con anterioridad, una vez modelado se dibujará teniendo en cuenta, la tridimensionalidad, la aplicación del volumen y la composición. En el apartado de la perspectiva se observará y analizará directamente del natural sacando conclusiones personales que luego se comentarán en grupo los efectos producidos, las distancias y tamaños de las figuras en el espacio y su forma de representación. En el tema de la figura

humana se tratará el dibujo de la cabeza tomando como modelo a uno de los compañeros/as del taller y luego se trabajará sobre el autorretrato, en el dibujo de las manos se utilizará como modelo las propias y las de sus compañeros/as. En esta unidad en vista de la limitación de tiempo la mayoría de los ejercicios se trabajarán fuera del taller, sometiéndolos a la posterior autocorrección en el taller donde se realizarán un mínimo de dos ejercicios por cada hora de sesión.



11.3.4. Propuesta de ejercicios:

Este plan de ejercicios ha sido programado para que a través de la observación directa y el análisis de objetos cotidianos naturales o fabricados, los alumnos/as desarrollen una comprensión y representación más elaboradas de las formas visuales de su entorno más próximo. Y para que a partir del estudio de la historia del arte se conozcan los distintos períodos más importantes y los artistas representantes de cada época. Conociendo modos distintos de interpretar la realidad.

Ejercicio número 1.

Observar el comportamiento de los objetos o las formas, teniendo en cuenta lo que ocurre cuando estos elementos se van alejando cada vez más del espectador. Comente las conclusiones con el grupo.

Ejercicio número 2.

Observar una calle del barrio donde se vive, analizar qué ocurre con las líneas horizontales y verticales en la medida en que se van alejando, qué ocurre con las puertas y las ventanas de los edificios, con las aceras, con las personas que circulan por la calle, etc. analizar todos los detalles que pudiera interesar y observar que este fenómeno óptico se da en todas las formas y objetos que nos circundan, vemos los objetos, figuras o el entorno como en una especie de cono visual, disminuyendo su tamaño cuanto más lejos se encuentran del espectador.

Ejercicio número 3.

Buscar en ilustraciones o fotografías figuras o paisajes donde se represente este fenómeno, trazar con el lápiz o un bolígrafo líneas sobre las horizontales de la fotografía o la ilustración y comprobar que las líneas horizontales se vuelven líneas convergentes, describiendo una especie de triángulo a cuyo vértice denominamos punto de fuga o punto principal, trazar las líneas verticales y observar que las líneas verticales, que en la realidad conservan la misma distancia, en la figura parece que van reduciendo su distancia entre sí en la medida en que se alejan.

Ejercicio número 4.

Observar un interior o una calle a través de un cristal, y trazar con un rotulador las líneas de perspectiva buscando el punto de fuga o punto principal, sobre este punto trazar una línea horizontal que se llamará línea de horizonte, es la que representa el límite en el infinito del plano del suelo (línea de tierra) donde se encuentran situados los objetos. Observar que la línea de horizonte se encuentra a la altura de nuestra mirada o de nuestro punto de vista.

Ejercicio número 5.

Valiéndose del esquema dibujado en el cristal dibujar en un formato Dina 3, la calle o el interior visto, encontrando el punto de fuga y trazar sobre este la línea de horizonte.

Ejercicio número 6.

Elegir un objeto del entorno con forma rectangular, libro, hoja de papel, caja de embalar, carpeta etc. ubicarla con una de sus caras de frente y dibujarla teniendo en cuenta el efecto

de la perspectiva, el lápiz puede servir de guía colocándolo frente al objeto en uno de sus vértices, horizontal o verticalmente para ver la inclinación de las líneas de fuga.

Ejercicio número 7

Observar una calle del barrio esta vez ubicándose frente al vértice que forma la esquina y se podrá notar que el fenómeno descrito anteriormente sobre la perspectiva se da al lado derecho y al izquierdo, formándose dos puntos de fuga uno a cada lado. Se denomina a este tipo de perspectiva, como perspectiva oblicua.

Ejercicio número 8.

El mismo fenómeno descrito en el anterior ejercicio de observación ocurre si observamos un edificio por uno de sus vértices y miramos hacia arriba y si lo vemos por ese mismo vértice de arriba hacia abajo, podemos notar que se forman tres puntos de fuga. Se llama a ésta, perspectiva aérea. Comentar lo observado con el grupo.

Ejercicio número 9.

Sobre fotografías o ilustraciones del periódico o revistas repetir los trazos horizontales y verticales que describa la perspectiva, encontrando los puntos de fuga correspondientes.

Ejercicio número 10.

Dibujar una calle o un edificio del natural donde se pueda aplicar la perspectiva oblicua (dos puntos de fuga).

Ejercicio número 11.

Dibujar un edificio, ubicando los tres puntos de fuga que corresponden a la perspectiva aérea.

Ejercicio número 12.

Dibujar un objeto del entorno, libro, mesa, caja, bolsa de papel, etc. en perspectiva oblicua.

Ejercicio número 13.

Dibujar un objeto del entorno, en perspectiva aérea.

Ejercicio número 14.

Reunir varios objetos y formar con ellos una composición dibujando la perspectiva que a cada objeto le corresponde.

Ejercicio número 15.

Si tomamos los cuerpos geométricos que solemos llamar formas básicas, y lo determinamos como la base del dibujo, éstos nos permite simplificar las formas que responden a una realidad y tienen un valor práctico indiscutible ya que cualquier objeto que nos rodee se puede encajar en una estructura que tiene como base, la esfera, el cubo y el cilindro. Elegir varios objetos como modelo y dibujarlos teniendo en cuenta los ejes, la geometrización, el encajonado y la perspectiva.

Ejercicio número 16.

Dibujar varios objetos reunidos (bodegón). Para dibujar un grupo de objetos se debe comprender como están dispuestos entre sí, puede ser cualquiera el tema de un dibujo, del mismo modo un grupo de objetos puede convertirse en el motivo para una composición más compleja, colocar los objetos elegidos de formas distintas, acercándolos, alejándolos, buscar la disposición que parezca mas adecuada, los dibujos deben reflejar esa búsqueda, tratar de

sentirse libre y espontáneo, de interpretar, no de copiar. Realizar cuantos ejercicios considere necesarios aplicando lo visto anteriormente.

Ejercicio número 17.

La tercera dimensión se manifiesta a través de dos aspectos bien definidos y que, aunque se encuentran interrelacionados, pueden ser considerados independientemente. Nos referimos al volumen y a la perspectiva. El volumen es una consecuencia directa de la luz, y siempre estará en función de ésta. El volumen como el color, será una sensación relativa y con infinitud de cambios posibles, tantos como puntos de luz o direcciones de iluminación establezcamos. Conviene distinguir el volumen de la masa, pues ésta es un aspecto físico de los cuerpos y es algo que podríamos reconocer incluso con los ojos cerrados, pues nos bastaría recurrir al tacto de nuestras manos para distinguir las formas, por el contrario, queda referido en plástica, a lo que es aprehensible con la vista. En este sentido el volumen queda asimilado al concepto de claroscuro, de efecto de luces y sombras que podemos identificar o reproducir con los medios propios del dibujo, de la pintura, del grabado, de la fotografía, el vídeo o del modelado. Por otra parte hay que reconocer que el volumen es el aspecto mas claramente comprensible de la estructura de las formas tridimensionales el más primario aspecto o, dicho de otro modo el que más pronto y más claramente reconoceremos, ya que la perspectiva, segundo de los aspectos que informa la tridimensionalidad, requiere de unos conceptos y unas relaciones geométricas más complejas. Elegir uno o varios objetos para representarlos, teniendo en cuenta la aplicación de la perspectiva y del volumen respectivo, aplicando las gamas tonales practicadas en ejercicios anteriores.

Ejercicio número 18.

La luz se manifiesta ante nosotros como un tipo de energía, físicamente la definen con un doble comportamiento, en uno de ellos actúa como un conjunto de pequeñas partículas o de corpúsculos, y en el otro, con naturaleza ondulatoria, la sensación que nosotros percibimos de un determinado color depende de la longitud de onda que el cuerpo refleje. Sin embargo en este ejercicio interesan los efectos que la luz produce, la dependencia de la misma para la visión de las formas, y los diversos valores que en las diferentes culturas y en los distintos movimientos artísticos ha tenido. Sin duda uno de los aspectos más atractivos que la luz nos ofrece es el de configurar las formas. Ello depende no sólo de la posición del foco luminoso, sino de la naturaleza de éste, podemos dividirlos en dos grupos, luz artificial y luz natural. En ambos casos la posición de la luz puede variar tanto de intensidad, como de posición de acuerdo a la intención o interés del efecto que queramos conseguir. Teniendo en cuenta el punto de iluminación o dirección de la luz, ubicar uno o varios objetos para dibujarlos teniendo en cuenta el efecto de iluminación.

Ejercicio número 19.

Dibujar varios objetos variando el punto de luz o foco, iluminación lateral, frontal, contraluz (luz ubicada totalmente detrás del objeto), superior cenital.

Ejercicio número 20.

Dibujar varios objetos combinando dos o más focos de luz sobre el mismo modelo. Observar especialmente los efectos que produce la iluminación.

Ejercicio número 21.

Tomar un objeto o varios como modelo, analizar la estructura elemental del conjunto, como se ha hecho en ejercicios anteriores, después se debe plantear el problema de cómo se va a trasladar al papel, para ello es necesario pensar en qué zona del papel interesa colocar el dibujo, pues, no será lo mismo colocarlo a un lado, en el centro, o al otro extremo, todo depende del aspecto general del conjunto y del significado que quiera dar al mismo. Si la composición es simétrica es aconsejable pensar en situarlo en el centro, pero; si la composición tiene más volúmenes a un lado que a otro se debe procurar que el conjunto resulte equilibrado entre los volúmenes y el fondo, por otra parte suele ser preferible bajar un poco la composición para que las formas que la componen, produzcan mayor efecto de peso y de corporeidad.

Ejercicio número 22.

Realizar un ejercicio que sirva para resumir o poner en práctica todo lo anteriormente visto.

Como en ejercicios anteriores, se eligió un modelo que pudiera estar compuesto de varias figuras, una vez organizado, se iluminó convenientemente de acuerdo al efecto que se quería buscar, para llevar al papel, toda esta organización que se había propuesto, se debió comenzar, por ubicarlo convenientemente en el papel, una vez decidido este aspecto de la composición que es muy importante, se trazaron las líneas maestras principales, la primera el eje de simetría de las formas que lo contenían, una vez situado en el papel se debía establecer las relaciones de proporción de altura y ancho, aplicando el sistema de la medida visual, que se debía hacer con el brazo bien extendido y con el lápiz o un pincel en la mano, tomando las medidas de relación, siempre señalándola con el extremo del lápiz o del pincel y

en el otro extremo marcándolo con el dedo pulgar, coincidiendo con la dimensión que se quería registrar del modelo. De esta forma se pudo establecer las relaciones entre la altura y el ancho del modelo, llegando a descubrir que son iguales o que la una es ligeramente mayor o menor que la otra, si se deseaba cálculos de mayor precisión se podía tomar algún elemento como unidad de medida y constatar cuantas veces está incluido en el total de la figura que se estaba dibujando, en cuanto a altura o ancho, este sistema fue útil para calcular divisiones enteras del conjunto, tales como la mitad, el tercio, etc. fue importante procurar mantener siempre el brazo igualmente estirado, ya que una variación entre la vista y la mano de una medición a otra, haría falsear los resultados. El empleo del lápiz o el pincel en el extremo de la mano, fue muy aconsejable para fijar direcciones oblicuas que se producían al unir imaginariamente unos puntos con otros, o el contorno de una forma con el de otra.

Una vez trazados los ejes correspondientes se procedió en orden, yendo de lo general a lo particular, llegando al detalle más mínimo. Después de trazar las líneas estructurales básicas, se situaron los volúmenes más importantes con grandes rasgos que, de una forma muy aproximada nos indicaron dónde iba a ir situada la composición, y cuál iba a ser la proporción entre los diversos componentes del conjunto. Esta fase se denomina, encajado por que supone meter en grandes cajas o bloques las diversas partes del tema, pero también porque supone ensamblar o encajar entre sí y en correcta posición y proporción estas diversas partes.

A continuación, se procedió a una estructuración más concreta de las formas. En esta segunda fase se incluyeron las grandes zonas de sombra, porque el contraste de luces y sombras cuando es muy acusado, hace variar la sensación de tamaños que se obtendría al hacer el dibujo sin sombras.

La última fase exigió una mayor atención al volumen, que se fue ordenando en sus diferentes grados tonales, y especialmente como instrumentos que ayudaron a definir los objetos en sus detalles peculiares, dando esa sensación de acabado del dibujo concluido.

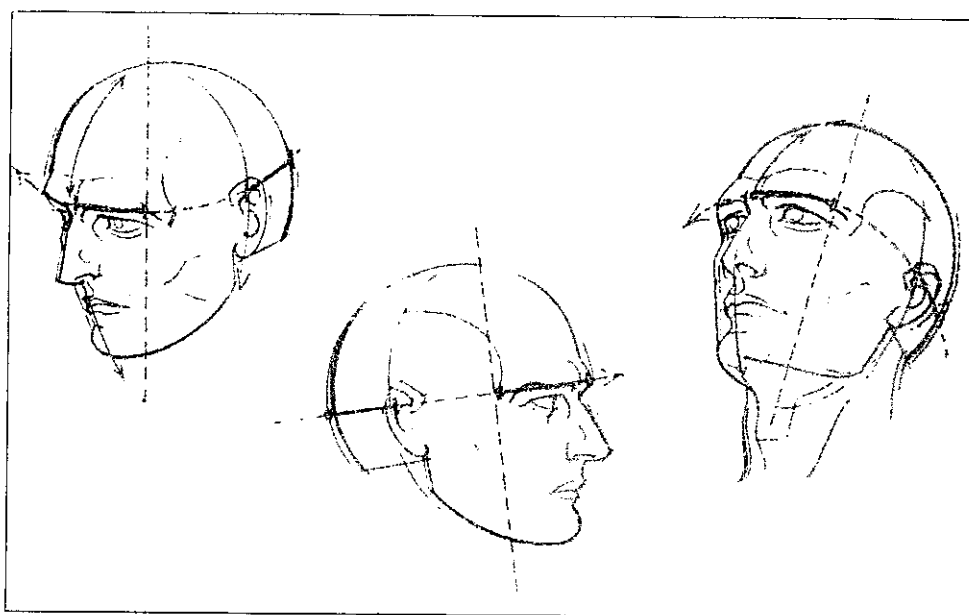
Ejercicio número 23.

Dibujar la cabeza puede ser un tema muy interesante. No se debe perder nunca de vista la estructura de la cabeza con sus sencillos planos, bordes y depresiones. Ello proporciona una base que se puede modificar más tarde para adaptarse a las características concretas del individuo que se está dibujando. Donde quiera que se esté, en casa, en el trabajo, en el mercado, o en el autobús, siempre puede haber alguien a quien estudiar. Realmente no se tiene que dibujar a estas personas, pero sí observarlas. Tratar de recordar la disposición de los planos de sus cabezas, las relaciones de sus facciones, la construcción de sus ojos, la nariz, la boca, el ángulo de su cuello. Todos éstos son puntos valiosos de recordar antes de empezar a dibujar. Desde luego mientras se está observando ya se está dibujando incluso aunque no se haya hecho ni una sola señal con el lápiz sobre el papel. Un aspecto importante es el de tomar tantos apuntes como se pueda.

Ejercicio número 24.

Dibujar una cabeza familiarizándose con cada una de las líneas y formas que la componen, observar tanto sus inclinaciones, protuberancias y cavidades, sentir la inclinación de la frente, la cavidad de los ojos y el borde de la nariz, observar detenidamente los rasgos de la cara, visualizarlos y compararlos valiéndose del sistema de medida visual con el lápiz. Tomar la medida del largo de un ojo y observar cuantas veces cabe esta medida en el ancho de la cara, hacer lo mismo con el largo de la nariz y medir cuantas veces cabe en el largo de la cara, trazar líneas horizontales sobre las cejas hasta el borde de las orejas, trazar una línea

horizontal sobre la base de la nariz y observar que ocurre con el tamaño de la oreja y la nariz. Realizar tantas observaciones como se considere necesarias, para determinar y ubicar los detalles de la cara.



Ejercicio número 25.

Valiéndose del sistema de los ejes, la geometrización y el encajado visto anteriormente, dibujar un rostro, utilizando como modelo una fotografía o un modelo del natural.

Ejercicio número 26.

Tomando un modelo de un rostro de una fotografía o un periódico, dibujarlo invirtiendo el modelo y comprobar el resultado obtenido, compararlo con el de los compañeros/as y hacer los respectivos comentarios al grupo.

Ejercicio número 27.

Para dibujar rostros existen varios sistemas y se continuará con el elegido que es el de la medida visual. Dibujar un rostro de frente se podrá hacer a partir de un rectángulo, o, de un óvalo, la figura que más se le facilite. Dibujar un rectángulo o un óvalo, trazar una línea vertical que lo divida por la mitad. Esa línea es el eje central. Con el lápiz medir la cabeza del modelo, tomar como unidad de medida o canon (entendiendo por canon la regla o sistema que determina y relaciona las proporciones y dimensiones de la figura humana, partiendo de una medida básica, llamada a su vez módulo) la nariz, dividir el óvalo o el rectángulo verticalmente, en tres veces y media trazando las respectivas líneas horizontales.

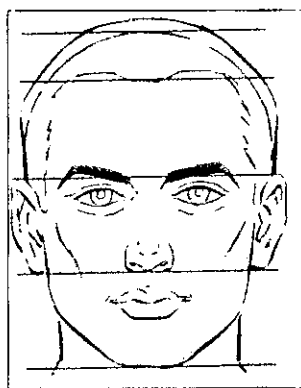


Figura 1

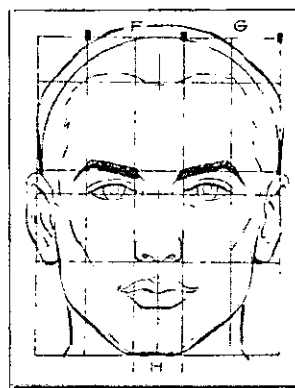


Figura 2

(ver figura 1.) Observar, en primer lugar que la altura de esta cabeza es igual a tres veces y media la altura de la frente o el largo de la nariz, siendo la frente, por tanto, el módulo o medida básica que determina la proporción de las demás, determinando la situación y proporción del perfil superior de la cabeza o cráneo, descontando el grueso del cabello, el nacimiento del cabello, la ubicación de las cejas, la parte inferior de la nariz, el perfil inferior del rostro o la base del mentón, la altura y situación de las orejas. Dividir el rectángulo

horizontalmente en dos partes iguales tomando uno de los cánones como medida, una vez a la derecha y otra a la izquierda, (ver figura 2) y verticalmente en dos partes iguales, los ojos se hallan en el centro exacto de su altura.

Dividir en dos partes los módulos F y G o lo que es lo mismo dividir en cinco partes el ancho del rectángulo, determinamos a continuación la dimensión de los ojos, observar que la distancia que separa un ojo de otro es igual al ancho de un ojo, dividiendo el tercer módulo en dos partes iguales horizontalmente, la posición de la boca coincide, en el perfil del labio inferior con una línea que divide en dos el módulo o unidad fundamental I.

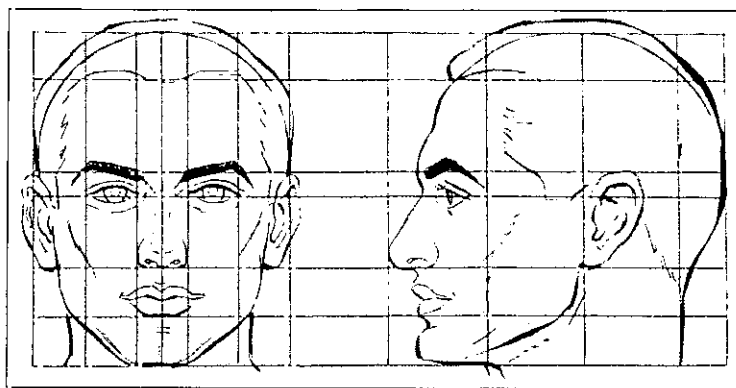


Figura 3.

(ver figura 3.) Se ha dibujado los cánones de la cabeza, éstos nos permiten de alguna manera acercarnos a la figura real, en la medida en que vayamos dibujando y desarrollando nuestra observación vamos determinando nuestro propio sistema de medidas y proporciones.

Ejercicio número 28.

Dibujar un rostro utilizando los cánones de medida, tomando como modelo uno de los compañeros/as.

Ejercicio número 29.

Observar y tomar apuntes de las diferentes partes de la cara, estudiando los detalles y comportamiento de: ojos, boca, nariz, orejas, cabello y cuanto detalle se considere interesante, recuerde que en la medida que se practique el resultado es cada vez mejor.

Ejercicio número 30.

Dibujar un autorretrato, situándose frente a un espejo, estudiar las medidas de relación de los cánones, y las facciones que particularizan cada rostro. Estos ejercicios se deben repetir hasta obtener resultados satisfactorios. Recordar que siempre se debe comentar su experiencia con el grupo, tanto sus logros como sus fracasos, su experiencia es muy valiosa y ayuda a mejorar el rendimiento y calidad del trabajo de sus demás compañeros/as.

Ejercicio número 31.

Dibujar una mano por el sistema de percepción de los bordes, colocar una hoja de papel sobre una mesa en una posición que resulte cómoda, y fijarla a la mesa con una cinta adhesiva, ello es necesario para que el papel no se mueva, el modelo que vamos a dibujar es nuestra propia mano izquierda o derecha dependiendo con la que estemos trabajando, Colocarse de manera opuesta a la mesa y mirar la mano que se va a dibujar, procurar tener la mano apoyada, porque se deberá mantener en la misma posición durante un rato. Se va a dibujar la mano sin poder ver lo que se está dibujando. El hecho de ver al otro lado es necesario para conseguir el objetivo: centrar toda la atención en la información visual que se está recibiendo y quitar toda la atención del dibujo, recordar que no se debe mirar lo que se está dibujando hasta que no se termine, recorrer visualmente cada una de las formas o bordes de la mano describiendo con el lápiz ese recorrido visual sobre el papel, hacerlo muy

lentamente observando cualquier mínima variación u ondulación del borde. mientras se mueven los ojos mover también la punta del lápiz sobre el papel con la misma lentitud. Se debe convencer mentalmente de que la información que se origina en el objeto observado se perciba por los ojos con precisión hasta en los más mínimos detalles, el lápiz debe registrar hasta el más mínimo detalle. Cuando se haya terminado comprobar los resultados y mediante la autoevaluación comentar los logros con el grupo.

Ejercicio número 32.

Dibujar una mano por el sistema de contornos, similar al ejercicio anterior, pero esta vez modificando los trazos, mirando el dibujo y la mano que sirve como modelo simultáneamente para rectificar cualquier cambio de dirección en las líneas que están registrando los contornos, dibujar todos los detalles hasta lograr terminar el ejercicio.



Ejercicio número 33.

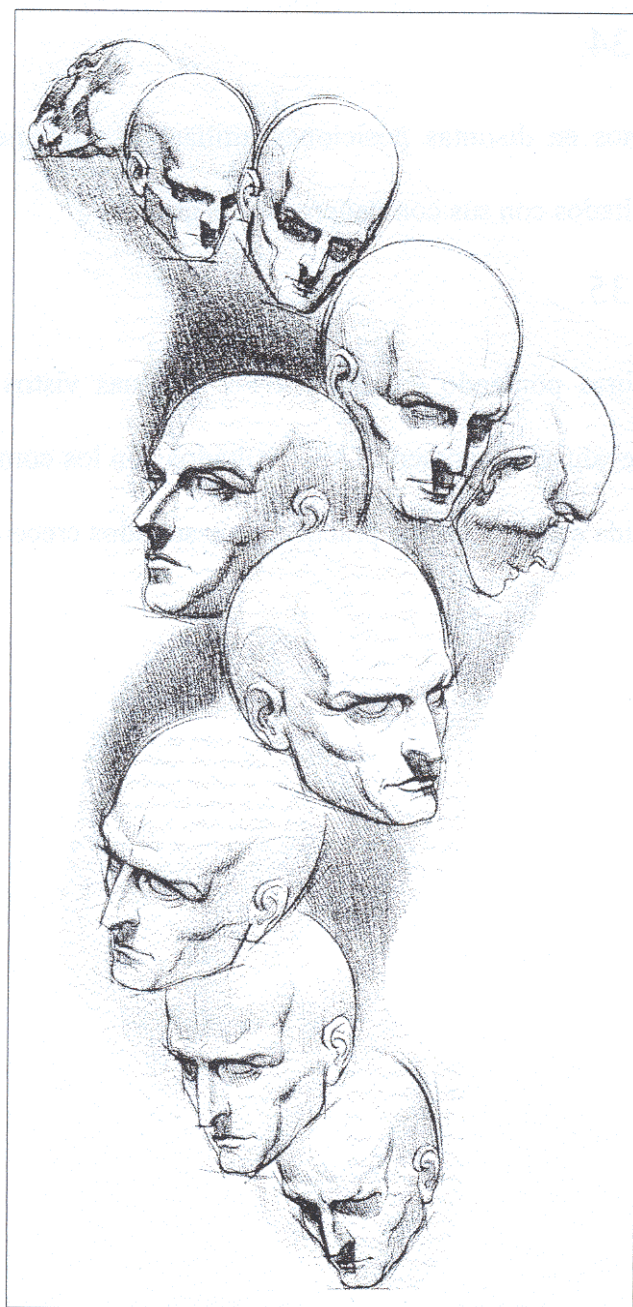
Dibujar una mano por el sistema de medida visual y compararlo con el ejercicio de la percepción de los bordes eligiendo el método que mejor se le haya facilitado.

Ejercicio número 34.

Dibujar varias manos en distintas posiciones, utilizando cualquier sistema para ello, comentar luego los resultados con sus compañeros/as de grupo.

Ejercicio número 35.

Realizar dibujos libres poniendo en práctica los sistemas vistos anteriormente, para luego, mediante la autoevaluación, comentar los resultados con los compañeros/as de grupo. Recordar que en la medida que aumente la práctica los resultados crecerán.



12.

Sugerencias de evaluación y autoevaluación.

Éste es uno de los temas más importantes, en el cual se concienció al alumno/a, dado la propuesta de esta tesis, sobre el manejo de la imagen y el espacio a través del autoaprendizaje del dibujo del natural. Se aplicó la autoevaluación (entendiendo por autoevaluación, la valoración de los resultados por parte del alumno/a sobre su propio trabajo) y la evaluación por parte del grupo, que fueron continuas durante la duración del taller. Al final de cada sesión, se hizo una exposición de los trabajos ante el grupo, cada alumno/a habló de su experiencia en la realización del ejercicio haciendo una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervinieron en el proceso de ejecución a fin de determinar cuales fueron, cuales están siendo o cuales han sido, los resultados del ejercicio propuesto y escuchar las opiniones de los demás compañeros/as, sobre su trabajo y el de los demás, valorando el conocimiento de la materia, el rigor analítico y metodológico, la actitud creativa, la capacidad expresiva desarrollada, la actitud en el aprendizaje y la evaluación conceptual, basada en las críticas de los propios estudiantes. Uno de los aspectos que permitieron medir y comprobar los fallos y los logros, fue justamente esta parte, donde nuestra participación como integrante del taller fue imprescindible, ésto nos ayudó a ver los errores que habíamos cometido en la ejecución de los ejercicios propuestos,

beneficiándonos en el ámbito individual y de grupo, ampliando cada vez más nuestra visión habilidad, destrezas y conocimientos.

AUTOEVALUACION

¿Qué interés tenía por realizar el ejercicio?

Mucho

Suficiente

Escaso

insuficiente

¿Que grado de satisfacción obtuvo con el ejercicio?

Mucho

Suficiente

Escaso

insuficiente

¿Cómo calificaría el resultado obtenido en el ejercicio?

Muy bueno

Suficiente

Escaso

insuficiente

¿El contenido del ejercicio le ha resultado útil y práctico?

Mucho

Suficiente

Escaso

insuficiente

¿Cómo cree que ha sido el número de ejercicios propuestos?

Excesivo

Suficiente

Escaso

insuficiente

¿Cree que logró el objetivo propuesto en el ejercicio?

Excesivo

Suficiente

Escaso

insuficiente

Presentamos aquí el modelo que nos permitió hacer una autoevaluación sobre el grado de interés en los ejercicios propuestos.

12.1. Evaluación de la motivación y técnicas de trabajo.

Entendemos por motivación, aquello que nos impulsa, hace que nos interese por algo y que ponemos en acción con todas nuestras facultades para conseguirlo.

Todo trabajo requiere una metodología y unas herramientas determinadas, el analizar el método y las herramientas que estamos utilizando, nos permite ver en qué podemos mejorar, mediante el autoanálisis, y el aporte del grupo vamos reflexionando y perfeccionando cada vez, si estamos motivados no resultará difícil superar cualquier obstáculo que se nos presente ya que entendemos por motivación aquello que hace que nos interese por un tema específico y que pongamos en acción todas nuestras facultades para conseguirlo.

El aprendizaje del dibujo requiere de constancia y dedicación. Estar motivado, querer hacerlo o querer aprender, es fundamental, tener claro para qué queremos aprender y si ese nuevo conocimiento nos brinda expectativas y soluciones que estemos buscando, es fundamental para conseguir el éxito, no sólo en el aprendizaje del dibujo del natural, sino en cualquier actividad.

Cuando nos gusta una materia, tenemos interés en su aprendizaje y nos cuesta menos trabajo su estudio, además, disfrutamos y nos estimula seguir practicándola, cuando ocurre lo contrario, no encontramos soluciones y tampoco nos esforzamos mucho en buscarlas y el primer paso para tener eficacia, es tener voluntad y motivación. Debemos tener en cuenta que la motivación se pueden adquirir con una serie de técnicas que aprendimos en esta

sesión. Aprendimos a encontrar una salida cuando nos fue difícil continuar estudiando.

Conseguimos un ritmo continuo de trabajo

Conservamos el interés por el tema en el que estábamos trabajando.

Presentamos aquí el modelo con el cual autoevaluamos nuestra motivación personal.

MOTIVACION PERSONAL			
1.- ¿Tengo claro el objetivo, respecto a lo que quiero lograr en el taller?	Sí	¿?	No
2.- ¿Me interesa bastante los contenidos de este taller?	Sí	¿?	No
3.- ¿Cuando terminen las clases del taller, continuaré practicando?	Sí	¿?	No
4.- ¿En las prácticas no me intereso lo suficiente y me da igual los resultados?	Sí	¿?	No
5.- ¿Me cuesta mucho trabajo encontrar el momento de practicar los ejercicios?	Sí	¿?	No
6.- ¿Me conformo con el primer resultado que obtengo?	Sí	¿?	No
7.- ¿Procuro ampliar cada vez más mis conocimientos sobre el tema del taller?	Sí	¿?	No
8.- ¿Visito exposiciones y museos, asisto a charlas y conferencias?	Sí	¿?	No

TOTAL

Primero analizamos el estado actual de nuestra motivación, para ello contestamos al cuestionario que preparamos con este fin.

Analizamos las repuestas y las discutimos con los compañeros/as de grupo. Las contestamos con toda sinceridad y asegurándonos de entender bien las instrucciones, leímos las frases encerrando en un círculo la casilla según la respuesta, al final y utilizamos el procedimiento que se indicó obteniendo una gráfica sobre la motivación y los hábitos de trabajo.

SI.....significa, que ocurre generalmente lo que dice la frase.

¿?.....significa, que ocurre algunas veces.

NO.....significa, que casi nunca es como indica la frase.

12.2 Estrategias que se pueden utilizar para mejorar la motivación.

La motivación es la que responde al deseo de aprender conocimientos y habilidades por la satisfacción que produce saber más y superarse. Esta motivación se suele tener con relación a algún tema en particular, en cambio es excepcional y sólo la poseen algunos alumnos/as cuando se refiere a todos o a la mayoría de temas del taller.

Es una buena motivación la que responde a la consecución de una meta. Por ejemplo cuando un o una estudiante tiene presente que quiere realizar una determinada carrera, esta expectativa le da ánimos y tiene voluntad para esforzarse en sus estudios. Fijarse un propósito en los estudios es muy eficaz para motivarse y poder conseguir lo que queremos,

el simple hecho de conseguir lo que nos hemos propuesto, nos resulta gratificante y nos impulsa a seguir consiguiendo otros objetivos como: trabajar diariamente, mejorar la atención, mejorar los resultados del trabajo, participar más en el grupo, etc.

Algo muy importante a tener en cuenta cuando nos proponemos objetivos, si éstos son a largo plazo o nos resulta muy difícil, debemos dividirlos en pequeños pasos, puesto que pueden aparecer momentos de desánimo y confusión que nos hacen vacilar en los esfuerzos para conseguirlo. Por eso si estamos decididos a cumplir los objetivos propuestos y cuesta trabajo conseguirlo, seguramente es que los objetivos que nos hemos propuesto son demasiado ambiciosos o estamos aplicando mal los procesos metodológicos, en este caso como acabamos de decir, deberíamos dividir el objetivo final en metas parciales que nos sean más accesibles o revisar nuestro método y compararlo con el de nuestros compañeros/as de grupo para identificar el problema y solucionarlo.¹⁵⁴

Si nuestro problema es iniciar el trabajo de prácticas diario, posiblemente nos resulte difícil trabajar en un principio dos o más horas diarias; entonces esta meta costosa para nosotros debemos dividirla en otras más pequeñas.

Comenzar por obligarse a trabajar media hora diaria y al cabo de un tiempo aumentar paulatinamente.

Después de dos semanas, ya se trabajará una hora y cuarto diario y cada semana un poco más, hasta lograr practicar el tiempo necesario, si después de cierto tiempo se nota que necesita más tiempo éste se seguirá aumentando con un ritmo similar hasta considerar que se tiene el suficiente.

¹⁵⁴ *Metodología y estrategias de la educación superior abierta y a distancia*. Bogotá, 1986. Edit. ICFES. pp 5-

Respecto a las metas hay que ser prácticos. No fijarnos metas que no podamos cumplir, las metas tienen que ser personales, teniendo en cuenta cómo somos y cuáles son nuestras condiciones, por lo que los resultados de otros pueden no sernos eficaces.

Ir consiguiendo éxitos anima a seguir intentando nuevos esfuerzos, pero muchas veces ésto no nos resulta ni nos estimula cuando no tenemos hábitos de estudio.

Otra estrategia es crear autoestímulos en el grupo, animándose y apoyándose mutuamente, comentar estrategias que estimulen a la hora de establecer y cumplir horarios de trabajo expresándolos al grupo para poderlos aplicar en lo personal.

Los compromisos de prácticas no deben convertirse en una camisa de fuerza, pueden ser flexible, el horario debe responder a nuestras necesidades, se puede cambiar cuando se precise, lo único imprescindible es dedicar tiempo para practicar todos los días y no dejar acumular trabajo.

Si no se tiene hábitos de estudio costará al principio, se debe ir aumentando los tiempos de prácticas de forma progresiva.

Si se propone un horario y se cumple, pronto se verán los resultados además de la satisfacción personal. Parece difícil pero es una cuestión de práctica.¹⁵⁵

Modelo de test que se da al alumno/a para evaluar el interés hacia el autoaprendizaje del dibujo.

MOTIVACIÓN HACIA EL TALLER DE DIBUJO.

1.-¿Me interesa el taller de autoaprendizaje del dibujo del natural?	Sí	No	¿?
2.- ¿Cuando practico me concentro fácilmente y cumplo mi horario?	Sí	No	¿?
3.- ¿Asistir a las prácticas del taller me interesa?	Sí	No	¿?
4.- ¿Mi comportamiento en el taller es activo, sigo las instrucciones, aclaro las dudas, ayudo a buscar soluciones?	Sí	No	¿?
5.-¿Tengo previsto conseguir metas con el aprendizaje del dibujo?	Sí	No	¿?
6.- ¿Me esfuerzo al máximo en las prácticas y en el manejo de las técnicas?	Sí	No	¿?
7.- ¿Me propongo objetivos con las prácticas?	Sí	No	¿?
8.- ¿Trabajo con seguridad en mi mismo?	Sí	No	¿?
9.-¿Cuándo un ejercicio no me sale bien, lo repito hasta conseguirlo?	Sí	No	¿?
10.- ¿Nunca me conformo con el primer resultado?	Sí	No	¿?
11.- ¿Siempre quiero superarme cada vez más?	Sí	No	¿?
TOTAL			

Análisis de las respuestas

Si se ha contestado 10 ó 11 veces con (Sí), tiene un buen nivel de motivación hacia las actividades del taller, así que adelante.

¹⁵⁵ Ibid. pp 15-22

Si ha contestado de 4 a 6 (Sí), y otros tantos (No), y algunas (¿?), entonces tiene que meditar detenidamente sobre lo que está haciendo en este taller y buscar algún apoyo para aumentar su motivación.

Si la mayoría de respuestas es (No), entonces puede que este totalmente desorientado.¹⁵⁶

¿CÓMO TRABAJO?			
1.- ¿Practico todos los días?	Sí	¿?	No
2.- ¿Disfruto cada vez practicando los ejercicios?	Sí	¿?	No
3.- ¿No encuentro nada agradable en los ejercicios?	Sí	¿?	No
4.- ¿Los resultados obtenidos me satisfacen?	Sí	¿?	No
5.- ¿No distingo lo fundamental de lo accesorio?	Sí	¿?	No
6.- ¿Suelo analizar lo realizado, reflexiono y empiezo mis prácticas?	Sí	¿?	No
7.- ¿Me esfuerzo al máximo para lograr las metas?	Sí	¿?	No
8.- ¿Me intereso en complementar los conocimientos relacionados con el dibujo?	Sí	¿?	No
9.- ¿Visito exposiciones de pintura y dibujo periódicamente?	Sí	¿?	No

AMBIENTACIÓN

1.- Tengo un sitio fijo para practicar mis ejercicios de dibujo.	Sí	¿?	No
2.- Mi sitio de estudio esta aislado de interrupciones.	Sí	¿?	No
3.- Tengo un lugar donde organizar mi material de trabajo.	Sí	¿?	No
4.- Me interrumpen con frecuencia cuando estoy trabajando.	Sí	¿?	No
5.- Practico con frecuencia en sitios donde no me puedo concentra.	Sí	¿?	No
6.- Dispongo de buena iluminación en mí en mi lugar de trabajo.	Sí	¿?	No
7.- Con frecuencia practico mis ejercicios, cansado o con sueño.	Sí	¿?	No
8.- Mi familia me apoya y anima a continuar mis estudios.	Sí	¿?	No
9.- Suelo dejar que otros ordenen mi material de trabajo.	Sí	¿?	No
10.- La habitación donde practico mis ejercicios es confortable.	Sí	¿?	No
TOTAL			

¹⁵⁶ VALLES ARANDIGA Y CARLOS YUSTE H. *Cómo estudiar*/1. Ejercicios prácticos. Madrid, 1991. Edit. Cepe. pp 11-38

PLANIFICACION DE LAS PRACTICAS

1 .- Estudio según se da el día, cuando no tengo otra actividad que hacer.	No	¿?	Sí
2 .- Realizo solo los ejercicios que tengo que llevar al taller.	No	¿?	Sí
3.- Me he propuesto un horario de trabajo y procuro cumplirlo todos los días aunque no tenga que llevar ejercicios al taller.	No	¿?	Sí
4 .- Consulto los términos que no entiendo o me crean dudas.	No	¿?	Sí
5 .- Lo importante es llevar al taller los ejercicios hechos, no importa demasiado el resultado ni su presentación.	No	¿?	Sí
6 .- Reviso el material impreso y pongo en práctica sus instrucciones.	No	¿?	Sí
7 .- Cuando tengo que hacer ejercicios, por uno u otro motivo, se queda siempre para el último día.	No	¿?	Sí
8 .- No sé lo que me pasa que, cuando me pongo a trabajar, tengo que levantarme continuamente por material que necesito para mi trabajo.	No	¿?	Sí
9 .- El trabajo se me acumula y no me da tiempo de llevarlo el día acordado.	No	¿?	Sí
10.- Cuando estoy estudiando, hago breves descansos para despejarme, y después seguir con mayor ahínco.	No	¿?	Sí

TOTAL

METODO DE TRABAJO

1.- Ante un tema nuevo, antes de ponerme a estudiarlo, intento relacionarlo con otros temas ya estudiados.	Sí	¿?	No
2.- Con el material impreso que me entregan, suelo hacer una lectura rápida del tema, analizo los gráficos y dibujos para ver de que se trata, y después lo estudio detenidamente.	Sí	¿?	No
3.- Cuando no comprendo algo termino por aprenderlo mecánicamente y así tardo menos que preguntando o consultando.	Sí	¿?	No
4.- Cuando estudio o practico los ejercicios, me hago preguntas sobre el tema y trato de contestarlas.	Sí	¿?	No
5.- Al final de cada sesión de practicas hago una concreción de lo aprendido.	Sí	¿?	No
6.- Anoto las ideas mas importantes, para comentarlas con el grupo.	Sí	¿?	No
7.- Experimento con distintos materiales y técnicas de dibujo.	Sí	¿?	No
8.- Aplico lo aprendido en el taller de dibujo.	Sí	¿?	No

9.- Me gusta estudiar con los apuntes de otros compañeros/as, me ahorra tiempo.	Sí	¿?	No
10.- Suelo elaborar mis propios resúmenes, para tener una visión más rápida.	Sí	¿?	No
11.- Después de estudiar detenidamente un tema y de haberlo trabajado, hago mi propio esquema anotando lo más clave.	Sí	¿?	No
12.- Para repasar un tema me basta con revisar mi material de apuntes.	Sí	¿?	No
13.- No me gusta hacer esquemas, pues me parecen una pérdida de tiempo.	Sí	¿?	No
14.- Generalmente mis esquemas tienen las mismas palabras que el texto que estoy estudiando.	Sí	¿?	No
15.- Los esquemas solo sirven para otras materias.	Sí	¿?	No
16.- Con frecuencia hago resúmenes del material impreso	Sí	¿?	No
17.- Para hacer resúmenes utilizo las palabras destacadas y los párrafos subrayados	Sí	¿?	No
18.- El resumen lo hago copiando literalmente un trozo del texto.	Sí	¿?	No
19.- Confronto mis conocimientos solo a partir de los resúmenes que hago.	Sí	¿?	No
20.- Los resúmenes y los apuntes son una pérdida de tiempo, poco prácticos	Sí	¿?	No

21.- Generalmente practico mucho, pero no obtengo buenos resultados.	Sí	¿?	No
22.- Creo que dispongo de recursos para asimilar los contenidos.	Sí	¿?	No
23.- Procuro aplicar lo que aprendo y así se me olvida menos.	Sí	¿?	No
24.- Cuando se trata de teoría, tengo recursos para memorizarla.	Sí	¿?	No
25.-Relaciono lo nuevo que aprendo con lo que ya conozco, para que no se me olvide.	Sí	¿?	No
26.-Comparo siempre mi trabajo con el de los demás compañeros/as para ver los logros y dificultades.	Sí	¿?	No
TOTAL			

TOMA DE APUNTES

1.- Suelo tomar notas de las explicaciones y conclusiones del grupo.	Sí	¿?	No
--	----	----	----

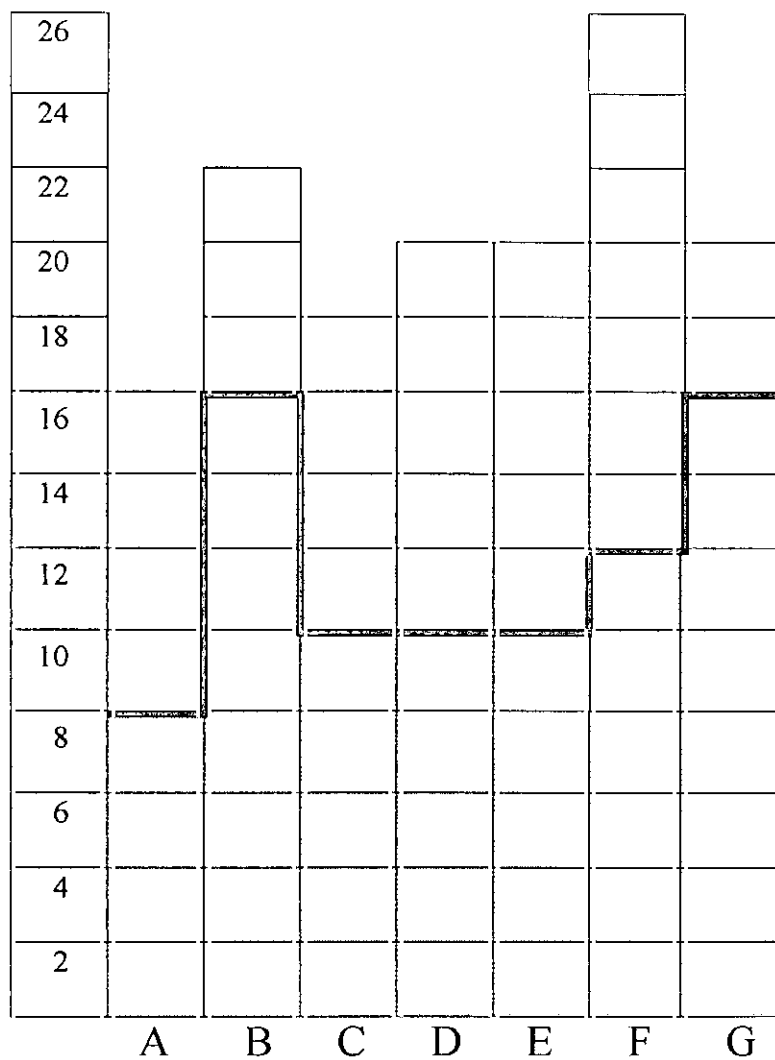
2.- Cuando estoy trabajando pierdo la concentración con facilidad.	Sí	¿?	No
3.- Cuando tengo alguna duda suelo preguntar a mis compañeros/as.	Sí	¿?	No
4.- Suelo pasar mis apuntes a limpio lo antes posible.	Sí	¿?	No
5.- Al tomar apuntes intento escribir todo lo que se dice y en consecuencia suelo perderme con facilidad.	Sí	¿?	No
6.- Tengo una libreta especial para los apuntes de teoría y prácticas.	Sí	¿?	No
7.- Creo que lo mejor es no tomar apuntes y pedirlos prestados.	Sí	¿?	No
8.- Complemento mis apuntes y conocimientos leyendo libros del respectivo tema.	Sí	¿?	No
9.- Antes de empezar un tema nuevo en el taller, lo ojeo para pedir que me ayuden a aclarar dudas.	Sí	¿?	No
10.- Tengo un código de abreviaturas para facilitar la toma mis apuntes.	Sí	¿?	No
TOTAL			

AUTOCORRECCION

	1ª columna	2ª Columna	3ª Columna	Suma total puntos
A. Motivación personal	--- x 2= ----	--- x 1= ----	--- x 0= ----	
B. Motivación hacia el taller	--- x 2= ----	--- x 1= ----	--- x 0= ----	
C. Como trabajo	--- x 2= ----	--- x 1= ----	--- x 0= ----	
D. Ambientación	--- x 2= ----	--- x 1= ----	--- x 0= ----	
E. Planificación de practicas	--- x 2= ----	--- x 1= ----	--- x 0= ----	
F. Método de trabajo	--- x 2= ----	--- x 1= ----	--- x 0= ----	
G. Toma de apuntes	--- x 2= ----	--- x 1= ----	--- x 0= ----	

Llevamos ahora la puntuación total de cada uno de los siete aspectos a las columnas del gráfico siguiente, rellenando de color la columna, hasta alcanzar el número que indique la puntuación alcanzada.

En el gráfico, cada cuadrícula corresponde a un punto (una pregunta) excepto en el apartado F, que corresponde a dos puntos.



Observamos en qué estado se encuentra, si está por debajo de la línea gruesa (demarcada) debemos mejorar ese aspecto para tener éxito en nuestros estudios, si queremos sacar el máximo provecho debemos procurar llegar al máximo nivel en todos los planteamientos.

Las siguientes evaluaciones se propusieron para que cada alumno/a las desarrollara al finalizar las sesiones correspondientes, sacando sus propias conclusiones y discutiéndolas con el grupo, despejando cualquier duda que pudiera presentarse y planteando otros interrogantes que le ayudaran a encontrar soluciones para aplicar en su trabajo, interrogantes

como si el contenido o la solución planteada la había visto antes, ¿Había visto el mismo problema en una forma diferente?, ¿conoce un problema relacionado con el presente?, si encuentra un problema relacionado con el suyo y resuelto anteriormente, ¿podría utilizar la solución encontrada?, ¿podría utilizar los resultados?, ¿podría utilizar su método?, ¿debería introducir algún elemento auxiliar para poder utilizarlo?, ¿podría replantear el problema de otra forma?. Si no puede solucionar el problema propuesto, intenta primero solucionar algún problema relacionado con él, un problema análogo, ¿utiliza todos los datos?, una vez resuelto el problema se debe hacer una revisión y plantearse preguntas como: ¿puede comprobar el resultado?, ¿puede verlo a primera vista? .Estos interrogantes ayudan a ver posibles soluciones junto con los esquemas que se proponen a continuación, beneficiando el rendimiento del alumno y evaluando con el fin de mejorar el contenido y la calidad en general del curso.

13.

Conclusiones sobre la autoevaluación y evaluación en grupo.

Los dos tipos de evaluación se consideraron positivos e indispensables, ya que permitieron contrastar el resultado de nuestra percepción visual sobre los objetos y la forma como interpretarla, el manejo del material y el resultado en general, en este aspecto el aporte del grupo nos ayudó a ver errores que de manera individual tardaríamos mucho más tiempo en reconocerlos.

La autoevaluación incentivó la voluntad de investigar con más detalle, en el ámbito de cada uno de los planteamientos que surgieron, mediante la exposición individual y la aportación del grupo por medio de la puesta en común para el beneficio personal, la tarea de cada uno era explicar como había logrado un determinado resultado y aprender a enseñarle a sus demás compañeros/as, convirtiéndose en promotor, enseñando lo que había aprendido, iniciándose otra etapa de trabajo, se comprendía que enseñar y aprender, es relativo cuando trabajan varias personas, que el promotor no es el que enseña y los demás los que aprenden, el promotor se convierte en un integrante más con la diferencia, que él es quién conoce con más antigüedad una técnica y va a conocerla más, con todos/as cuando la difunda, porque con los diálogos, los trabajos prácticos en equipo todos aprenden y todos enseñan, si la relación es de diálogo, en el volver a aprender se descubrirán nuevos ángulos y consecuentemente se aprenderá mejor. El aprender mejor confluyó con la propia evolución de los y las integrantes del taller, pues los nuevos dibujos poseyeron no sólo un buen

dominio, sino un mayor grado del sentido de la observación que se expresaba en el deleite e interés con el que se trabajaba.

La autoevaluación considerada más como una autorreflexión, que la comprobación de resultados, con el fin de juzgar las capacidades o la asimilación de contenidos, no es una evaluación externa, debe impedirse un enfrentamiento, como si de una competición se tratara, excepto con uno mismo.

En la evaluación en grupo logramos evitar convertirnos en jueces del trabajo o rendimiento de los demás compañeros/as, teniendo cuidado de no quitarle libertad de expresión y de no someter al ridículo a quién juzgamos, despertamos la curiosidad en el adulto, sin forzar sus propias capacidades, haciendo que éste fuera consciente y se autoexigiera.

Cuando el o la alumna empezaba a fallar con los trabajos de prácticas, notábamos que había problemas, y tratábamos de averiguar cual era la causa, si ésta se dio por falta de tiempo, interés, desconocimiento del tema, etc. estableciendo un dialogo permanente con cada uno de los participantes en el taller, y haciéndoles ver que formaban parte de un equipo, y que tuviera claro que practicar no era ningún trabajo, todo lo contrario, deberíamos disfrutarlo y si no se lograba era porque no estabamos suficientemente motivados.

Respecto al trabajo en grupo, los y las estudiantes se animaban mucho más, logrando despertar un alto grado de automotivación y aprendiendo mejor, ya que tenían puntos de referencia en sus demás compañeros/as, si se intentaba solo se aprendería igual, pero empleando mucho más tiempo en ir descubriendo por sí mismos cada uno de los factores que conformaban el aprendizaje de la unidad correspondiente, el grupo favorecía a la hora de confrontar los resultados y de compartir las experiencias, logrando progresar más

rápidamente, con el respectivo ahorro de tiempo y esfuerzo, haciendo más estimulante el aprendizaje.

Se plantearon preguntas al grupo tales como: ¿qué quieren aprender?, ¿cómo puedo aprender?, ¿cómo podemos facilitar su aprendizaje?.

Con frecuencia nuestro procedimiento consistió en pedir a los alumnos/as que entregaran al final de cada sesión, algún tipo de comentario personal, respecto a la experiencia de la sesión correspondiente, una autoevaluación, para valorar y corregir las fallas que pudieran presentarse en el desarrollo del curso.

Este tipo de evaluaciones nos permitía captar ciertas tendencias generales que se percibieron a menudo en tales informes.

Lo primero es una sensación de desconcierto y frustración, el alumno/a reacciona ante la experiencia de verse liberado a sí mismo, al comienzo tuvieron la sensación de que no irían a ninguna parte, luego gradualmente comenzaron a sentir que se estaban encaminando bien, pero no podíamos determinar a dónde nos dirigíamos. Finalmente llegaron a la conclusión de que al lugar al que nos dirigíamos, dependía de cada individuo.

Al comienzo del curso sentían mucha ansiedad o curiosidad en la medida en que el curso transcurría, si no veían progresos se perdía el interés hasta el punto de querer abandonar, la autoevaluación en estos casos permitió detectar las fallas y que se reconocieran, identificando la raíz del problema en la falta de práctica de la realización de los ejercicios propuestos por el grupo, una vez realizado el diagnóstico, y corregido el problema todo empezaba a cambiar y los progresos se veían de nuevo.

Otra tendencia general es que la mayoría de los y las estudiantes tienden a trabajar más intensamente y en un nivel más profundo con un tipo de conocimiento elegido libremente, que en un curso convencional.

13.1 conclusiones sobre, técnicas y materiales.

Se permitió experimentar con elementos nuevos y se dieron estímulos para que continuaran destacando su esfuerzo y logrando que el adulto se enfrentara a la experimentación, creando un hábito y confianza, evitando la crítica excesiva, el rechazo y las respuestas negativas a los intentos experimentales, logrando fluidez y espontaneidad, explorando materiales y técnicas, estableciendo un diálogo permanente con el entorno a través de una mirada más sensible, no se requería conocer grandes secretos, ni poseer grandes recursos técnicos o materiales, bastaba con estimular un mirar más lento, más atento, más escudriñador, más analítico, considerando lo sutil y lo pequeño, valorando ese detalle aparentemente insignificante, basta con comparar, contrastar, dos objetos de la misma naturaleza y analizarlos. Aquí todo intento de resumir empobrece puesto que lo importante y lo placentero está en el acto de ver de una cierta forma o de una manera distinta a lo cotidiano, logrando un mayor registro visual y reconociendo los valores podíamos tomar conciencia, optando por una actitud respetuosa frente a la propia percepción y al objeto o persona que es contemplado como algo único e irreductible.

Esta relación también es válida para el contacto con el material, entablando un diálogo mutuamente enriquecedor. Siempre hemos pensado que un o una artista no es una persona que manipula materiales, si no que entra en relación con ellos.

Después de cada sección se exponían los resultados de los alumnos/as, quienes se entusiasman con la experiencia de tal forma que se intercambiaban los materiales y pudiendo comprobar por si mismos lo que les había sido narrado por sus demás compañeros. Se experimentó con varios materiales como el carboncillo, lápices, pastel, tizas, crayolas, etc. y se analizó el comportamiento de cada uno de estos materiales sometándolo a distintos tratamientos, frotándolos con el dedo, con un pincel, con un trapo, con difumino, tela, papel, disolventes, etc.

Dada la duración del taller se eligió el lápiz como material de trabajo, explorando al máximo sus posibilidades y descartando los otros materiales por falta de tiempo para su debida exploración y aplicación técnica.

Las conclusiones de los alumnos/as sobre este tema, es que esta experiencia de acercamiento al material, les permitió desarrollar autoconfianza, perdiendo el miedo, y llegar a familiarizarse con el material.

Trabajar directamente con un material proporciona una gran satisfacción dando una gran experiencia en el desarrollo de destrezas y habilidades con el material.

La utilización de material artístico variado, inicialmente motiva, pero en la práctica ofrece muy pocos resultados ya que muy pocos desarrollan destrezas en el manejo de todo el material por factores como tiempo etc. y que algunos requieren de técnicas muy complejas.

La experiencia ha sido motivadora y enriquecedora, viendo el interés de los alumnos/as y el esfuerzo de hacerlo cada vez mejor, motivándose mutuamente y experimentando una gran satisfacción con los resultados obtenidos, orientando a sus demás compañeros/as sobre la forma cómo deberían obtener buenos resultados, de tal forma que el entusiasmo se

contagiaba, disfrutando del aprendizaje, esperando con ansiedad la siguiente sesión, para poder enseñar los trabajos hechos en casa y de esta forma compartir los logros o corregir los fallos.

En cuanto a los materiales, no se trató de encontrar normas a priori, que se debieran cumplir estrictamente, cada persona iba entablando su propio diálogo y sacando el mejor partido, adaptándose y tomándose el tiempo necesario para explorarlo debidamente.

En cuanto al dominio de la forma se clarificó que el tomar conciencia aceptando nuestras limitaciones y la no-necesidad de un dibujo perfecto provocó una liberación: se asociaron ideas, recuerdos etc. y se tuvo presente que el dibujo por la práctica y para la práctica era algo factible de convertirse en un bien común, posteriormente la confianza en las propias posibilidades se iría convirtiendo en una actitud permanente, que pondría en juego sus capacidades dentro de los campos productivos, críticos o de reflexión histórica, singular y propia como experiencia de un proceso más que un resultado o un contenido para ser aplicado.

EVALUACION DE LOS EJERCICIOS.

¿Qué grado de dificultad encuentra en el ejercicio?

Alto

Medio

Bajo

Nulo

¿Qué opinión le merece el ejercicio propuesto?

¿ Encontró o tuvo algún bloqueo o dificultad en la ejecución del ejercicio? menciónelo

¿Cómo cree que puede solucionarse?

¿El planteamiento del ejercicio es?

Claro

Confuso

Nulo

¿Cree que logro el objetivo propuesto en el ejercicio?

Sí

No

Evalúe el resultado del ejercicio de acuerdo a lo siguiente.

Alto

Medio

Bajo

Nulo

Mi asimilación del ejercicio ha sido.

Alta

Media

Baja

Nula

EVALUACION DE LA METODOLOGIA.

El método de autoaprendizaje me ha parecido:

Excelente

Bueno

Regular

Nulo

La autoevaluación en grupo, o puesta en común, ha facilitado el trabajo y el intercambio de experiencias.

Siempre

Casi siempre

Nunca

Los aportes de los compañeros me han ayudado a generar nuevas opiniones y propuestas.

Siempre

Casi siempre

Nunca

Mi aporte personal al grupo fue:

Excelente

Bueno

Regular

Nulo

Mi interés en el taller fue:

Excelente

Bueno

Regular

Nulo

La duración del taller me ha parecido

Excelente

Bueno

Regular

Nulo

La propuesta del taller me pareció:

Excelente

Buena

Regular

Nula

Los objetivos personales al participar en el taller se me cumplieron:

Siempre

Casi siempre

Nunca

EVALUACION DEL GRUPO

¿Que opinión le merece el grupo?

¿Se encuentra conforme en el grupo?

¿Cómo le gustaría que fuese el grupo?

¿Se siente integrado al grupo?

¿Qué opinión tiene de sus demás compañeros/as?

¿Cómo lo hace sentir el clima creado en el grupo?

Muy a gusto

A gusto

Tenso

Muy tenso

¿El grado de participación en el grupo ha sido?

Mucho

Bastante

poco

Nada

¿Me intereso y aprendo de las aportaciones de otros/as?

Mucho

Bastante

poco

Nada

EVALUACION DE CONTENIDOS

Los contenidos teóricos del taller me han resultado.

Excesivos

Bastantes

Suficientes

Escasos

Los contenidos del curso me han resultado útiles y prácticos.

Mucho

Bastante

Poco

Nada

La documentación aportada me ha parecido.

Muy útil

útil

Poco útil

inútil

Creo que las horas de prácticas en el taller han sido.

Excesivas

Bastantes

Suficientes

Escasas

La coordinación del curso me ha parecido.

Adecuada

Suficiente

Escasa

Insuficiente

14.

Conclusiones generales.

A lo largo de los capítulos anteriores tratamos de acercarnos a los aspectos fundamentales, que caracterizan desde nuestra perspectiva la educación artística de adultos, especialmente en América Latina y básicamente en Colombia, hacia donde pretendemos dirigir y aplicar los resultados de esta investigación.

El objetivo fundamental de esta tesis, es desarrollar un taller para adultos para el manejo de la imagen y el espacio a través del dibujo del natural, valiéndonos de la aplicación de un sistema de autoaprendizaje.

En nuestro trabajo de campo o investigación trabajamos doce horas semanales, en grupos de alrededor de diez a quince estudiantes, discutiendo problemas de dibujo, metodología y técnicas que suponían una novedad para los/las asistentes a los distintos talleres de dibujo programados.

El contenido del programa de estos talleres, llamado de autoformación, fue diseñado por cada uno de los grupos participantes, teniendo en cuenta las necesidades de quienes lo integraban, se sugirieron los contenidos, se discutieron y se complementaron, viendo sus finalidades y se eligieron los métodos, sistemas y técnicas más apropiadas, para el aprendizaje del dibujo del natural, discutiendo y se acordando como se debería enfocar y aplicar su metodología.

Se tomaron como referencias programas actuales, aplicados en escuelas de arte, academias, facultades de bellas artes etc., se consultó una extensa bibliografía de donde se extrajo un material impreso, que se distribuyó entre los alumnos/as para que eligieran los temas que cada uno quería investigar y los confrontara, complementándolos con las prácticas en el taller, eligiendo o sugiriendo los ejercicios más apropiados para desarrollar cada objetivo. Se entregó a cada alumno/a un material escrito para que organizara su tiempo y practicara los ejercicios propuestos, analizara su auto motivación y mejorara sus técnicas de estudio. Se aprovecho la diferencia cultural entre los asistentes a los talleres, logrando que compartieran los conocimientos y se apoyaran mutuamente, estudiando juntos. Las personas más adelantadas o instruidas del grupo ayudaban a coordinar el desarrollo de las unidades teóricas para su mayor comprensión. De esta forma logramos un equilibrio y armonía en los grupos, favoreciendo el buen desarrollo y la integración.

Al comienzo de la investigación se plantearon una serie de cuestiones preliminares como punto de partida, poniendo de manifiesto la necesidad de profundizar en otros temas como la psicología del adulto y la búsqueda de una metodología adecuada a un alumnado específico que integraba el taller, dentro de un sistema de autoaprendizaje.

La primera dificultad que enfrentamos fue el hecho de conseguir material aplicado al auto aprendizaje artístico, no encontramos investigaciones específicas en este tema, esto implicó una nueva búsqueda de soluciones, abordando el tema de la educación personalizada, la educación artística e investigando sobre la educación de adultos a distancia, para realizar luego una simbiosis que nos diera luces sobre el tema del auto aprendizaje artístico aplicado a las personas adultas.

Se describieron y analizaron el conjunto de fenómenos educativos, respecto al desarrollo histórico del dibujo, la pedagogía artística y la educación de adultos, se planificaron y conformaron grupos con intereses comunes, se diseñó y estructuró un plan de trabajo basado en un curriculum o programa de contenidos para desarrollar en este taller, con una duración de seis meses para cada grupo, se programaron actividades y ejercicios para poner en práctica lo aprendido en el taller y se diseñaron cuadros de evaluación, tanto individual como de grupo, se incentivó la motivación personal, la motivación hacia el taller, el sistema y el método de trabajo, la ambientación, la planificación de las prácticas, la toma de apuntes, la auto corrección, la evaluación de los ejercicios y del grupo, la metodología. Finalmente se hizo una evaluación de contenidos.

El taller se consideró, un espacio abierto y libre, refiriéndose a la flexibilidad, tanto de horarios como de prácticas, accesibilidad y adaptación al alumnado. Esta condición posibilitó nuevos logros, que un sistema convencional no podía ofrecer.

Para entender mejor la situación actual de la educación artística en adultos, hicimos un análisis de la educación de las personas adultas en Latinoamérica, estudiando las tendencias de las últimas décadas, las estrategias para el desarrollo del potencial humano a través de la educación en Latinoamérica y la forma como se han utilizado los medios de comunicación con fines educativos en Latinoamérica y lo contrastamos con la educación de las personas adultas en Colombia, haciendo énfasis en la educación artística. Analizamos la educación de adultos a distancia a través de los distintos medios de comunicación, como son: la radio, la televisión y la educación artística en Colombia, con el fin de hacer una fusión adecuada que integrara la educación artística en el desarrollo de las personas adultas. Respecto a esta parte destacamos los estudios realizados sobre la educación artística por Elliot W.Eisner, que trata

de los problemas que se refieren en este campo y señala tres aspectos importantes del aprendizaje artístico: el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad para comprender el arte como fenómeno socio cultural. También fueron muy importantes para nuestro estudio las aportaciones de otros autores como son: Rudolf Arnheim, como psicólogo de la escuela de la Gestalt, acerca de la percepción y comprensión del entorno, fundamentales en la formación del desarrollo estético tanto de niños como de las personas adultas. H. Gardner en los distintos aspectos del aprendizaje artístico y otros. También destacamos el enfoque y las premisas que sobre educación permanente elaboró Paulo Freire y su trabajo en Sudamérica en su libro *Pedagogy of the Oppressed* (Pedagogía de los oprimidos, 1971), donde subraya la importancia del contexto social y político en el cual tiene lugar la educación. Para Freire, un programa educacional se compone de dos fases: la investigación temática y el programa educacional, ambas fases constituyen el programa educacional global, investigación y futura programación, metodología o proceso y contenido, deben ser concebidos como un todo unificado.

Una vez terminado este análisis, hicimos un paralelo entre los temas anteriores. Vimos la necesidad de hacer una revisión histórica y estudiar o hacer otro análisis respecto a las características de la educación artística, básicamente en lo referido al aprendizaje del dibujo del natural y su metodología, tanto en Europa como en Latinoamérica, analizando la formación y la fundación de las distintas escuelas y su respectiva metodología.

En lo que se refiere al aprendizaje artístico, destacamos el fenómeno cognitivo que tiene que ver con el desarrollo para crear formas artísticas, con la capacidad de entender el arte como un fenómeno cultural. Analizamos el desarrollo del dibujo del natural como expresión

gráfica, concluyendo que el dibujo del natural, forma parte de nuestros conocimientos o de nuestra expresión gráfica desde los primeros años de nuestra vida, según numerosas investigaciones de prestigiosos psicólogos, pedagogos y artistas.

Revisamos la evolución que ha tenido el desarrollo gráfico a través de sus distintas etapas o estadios, hasta la persona adulta, haciendo un análisis de la psicopedagogía específica del adulto.

Comprobamos que uno de los rasgos que diferencian el aprendizaje adulto es una mayor lentitud, debido a la necesidad de integrar los nuevos conocimientos en un campo de referencia mucho mayor y más estructurado que el adolescente. Vimos como influye la edad avanzada en algunas funciones que requieren cierta habilidad y destreza física, restando opciones, pero aumentándolas en otras donde la toma de decisiones sobre la base de la experiencia es mayor. Al iniciar los talleres la mayoría de los asistentes no se sentían cómodos porque no sabían dibujar o hacía mucho tiempo no lo hacían. Las representaciones estéticas tendían a ser las más próximas a aquella forma aprendida en que la persona se sentía más cómoda.

Analizamos el problema de la adaptación, cuando el adulto tiene que integrarse socialmente en un sistema de enseñanza. Los problemas que se desprenden de ello y como consecuencia, las medidas que deben adoptarse para evitar la inadaptación utilizando los medios para ayudar al individuo a resolver las dificultades, considerando adaptado el comportamiento de una persona adulta, informada de las exigencias y posibilidades de su época, que actúa en dirección a su superación o progreso simultáneo y de las condiciones morales y materiales del individuo.

Se analizó el material didáctico empleado actualmente en la educación artística, tanto presencial como a distancia y lo referido a la educación personalizada, se vieron sus aciertos y desventajas y se propusieron nuevas orientaciones didácticas que recogieran las mejores propuestas para la elaboración de un material didáctico adecuado a nuestras necesidades para aplicarlo en el taller. Así se llegó a fijar los nuevos objetivos generales, la organización de los contenidos, la metodología didáctica que se consideró más adecuada para conseguir los objetivos propuestos, presentando estrategias de enseñanza y orientaciones para las autoevaluaciones con el fin de guiar el proceso de autoaprendizaje completo. Se puso un especial interés en el material impreso y audiovisual elegido para el desarrollo del curso y finalmente la función y la importancia del tutor/a o del coordinador/a en el autoaprendizaje.

Revisamos los principales estudios para el desarrollo de programas por los educadores de adultos, los distintos enfoques acerca de la orientación del alumno, estrategias aplicables a la educación de adultos, actitudes frente al aprendizaje, educación sin escuelas y la experiencia del autoaprendizaje.

Con el objetivo de medir el interés en el dibujo de las personas adultas se realizaron doscientas encuestas denominadas: *cuestionario de evaluación artística*, analizando el interés en el aprendizaje del dibujo del natural, las inclinaciones y formación artística y que a través de esta encuesta nos permitiera conocer un grupo de personas adultas de ambos sexos, que estuvieran interesados/as en aprender a dibujar. Que quisieran convertir esta experiencia en una constante, llegando a hacer del dibujo un instrumento de su lenguaje cotidiano. Esta encuesta, también tuvo como finalidad la de obtener información que ayudase a construir una aproximación al arte y la motivación de los/las adultos hacia el dibujo del natural. Pese a que dicha encuesta no fue diseñada como una investigación

sociológica rigurosa, ha servido para evidenciar muchas de las razones que implícita o explícitamente, han determinado el curso de este trabajo de investigación.

Una vez concluidas las encuestas se organizaron los cursos o talleres con personas adultas de ambos sexos. La mayoría de los integrantes de los talleres de dibujo participaron en las encuestas, demostrando un gran interés en el aprendizaje del dibujo, característica muy importante para participar en ellos. Este taller reunió un grupo de personas heterogéneas cuya finalidad común era la de aprender a dibujar por un sistema de auto- aprendizaje. Los grupos con los que se realizó esta investigación partieron del interés por aprender a dibujar como una necesidad para su propia expresión, comunicación o en algunos casos simplemente para mejorar o enriquecer la visión de su propio entorno.

Se organizaron seis grupos de adultos con los cuales se acordó trabajar durante un tiempo determinado de seis meses con cada uno de los grupos. El primer grupo se conformó con quince(15) personas adultas con edades comprendidas entre los veinticinco (25) y cuarenta (40) años. El segundo grupo con quince (15) personas, con edades comprendidas entre veintiuno (21) y cuarenta y cinco (45) años. El tercer y cuarto grupos conformados con veinte (20) personas, con edades comprendidas entre diecinueve (19) y treinta y cuatro (34) años respectivamente. El quinto grupo con treinta (30) alumnos/as en edades comprendidas entre veintiséis (26) y sesenta y cinco (65) años y un sexto y último grupo conformado por diecinueve alumnos/as en edades comprendidas entre veintiuno (21) y cincuenta y siete años (57) años.

El tiempo de trabajo y la duración del taller se estableció de común acuerdo con cada grupo, determinando las horas de trabajo diario y el número de las sesiones semanales. Los contenidos de cada curso taller se programaron con la participación de todos/as los/as

integrantes y de acuerdo a las necesidades de los interesados/as en tomar los cursos. Esta condición logró despertar un mayor entusiasmo en el desarrollo de cada uno de los temas programados.

Los alumnos/as planificaron su trabajo individual, definiendo las pautas que reunían todas las condiciones de su aprendizaje, organizando sus períodos de trabajo, distribuyendo o asignando el tiempo adecuado a cada ejercicio previsto y programando secciones de trabajo en grupo.

El autoaprendizaje exige imaginación, decisión y creatividad haciendo que el alumno/a al que se había entregado una bibliografía al principio del taller, tome iniciativas para ampliar sus conocimientos, imaginándose nuevas actividades y alternativas de aprendizaje, no conformándose con los primeros resultados, compitiendo consigo mismo, creando nuevos desafíos, buscando nuevas opciones de aprender sin perder la oportunidad en el trabajo, en la vida social y en la interacción con los compañeros/as de ampliar sus conocimientos. El aprendizaje debe ocurrir en todas partes, no tiene límites y las únicas barreras son aquellas que él o ella misma le pongan. El alumno/a adulto mediante el sistema de auto aprendizaje debe recurrir a muchas personas para que le ayuden y apoyen en el aprendizaje. Quizá en un futuro el compañero/a que en un momento dado sirve de apoyo, necesitará del otro/a, para formar una labor de equipo.

Se formaron grupos de trabajo para analizar problemas comunes, se auto-corrigieron tanto la teoría como los ejercicios prácticos y se apoyaron mutuamente en la búsqueda de nuevos conocimientos y asimilación de contenidos, se puso a favor del grupo la diferencia cultural de los distintos integrantes del taller, logrando una habilidad y capacidad en el trabajo, disciplina, honestidad, responsabilidad e imaginación, convirtiéndose los

anteriores en una constante en los distintos grupos, que hicieron posible al alumno/a poder auto-dirigir su aprendizaje, auto-controlarlo y auto-evaluarlo, teniendo autonomía para criticarse y considerar su avance. Aprender haciendo generó una dinámica dentro de la cual se participó investigando, comprobando, realizando actividades y verificando por sí mismo/a la consistencia de lo aprendido llegando de esta forma al auto aprendizaje.

*Si el alumno se impone sus metas de aprendizaje día a día, si dentro del ejercicio de su autonomía se auto controla y logra los objetivos que se ha propuesto, él mismo se convertirá en su mejor maestro, como consecuencia de enseñarse así mismo.*¹⁵⁷

Gran parte de la actividad de la persona se basa en el aprendizaje, durante toda la vida la persona tiene una lucha constante por conocer y transformar el mundo que le rodea, hacen suyos los conocimientos, experiencia, habilidades, destrezas, etc. El aprendizaje le da a la persona elementos nuevos, le permite progresar, innovar, vivir de manera dinámica, encontrar nuevos caminos a los problemas que le presenta la nueva realidad. El aprendizaje es un proceso y lo hacemos en etapas o pasos relacionados, ningún hecho en el aprendizaje es aislado, cuando el alumno/a aprende no sólo interviene su inteligencia, sino que actúan otros elementos como la afectividad, la motivación, la personalidad, etc. por lo tanto podemos concluir que el aprender es un proceso integral. Existe además una estrecha relación entre las diversas etapas del aprendizaje, podemos decir que percibimos el mundo que nos rodea, posteriormente organizamos la información que hemos percibido seleccionándola de acuerdo a nuestros intereses, conocimientos previos o valores y finalmente actúan de acuerdo a los pasos anteriores.

Si queremos aprender, primero hay que percibir los diversos tipos de formas, objetos.

¹⁵⁷ FAURE, E Y OTROS. *Aprender a ser*. Alianza editorial. UNESCO. Madrid, 1973

Observar, comparar, relacionar formas, colores tamaños, líneas, etc. y en lo posible comparar con la realidad mediante el tacto, deslizar la mano siguiendo el contorno de las formas, sintiendo el movimiento de la línea, para luego poderla interpretar mediante un dibujo, gráfico o esquema. En síntesis es organizar lo observado o lo percibido, así se podrá clasificar de acuerdo con sus formas y sus bordes. Finalmente este conocimiento organizado le servirá para aplicarlo y en adelante siempre estará presente desarrollando la actitud de la observación y la relación entre las partes que componen dicha forma.

“Es necesario educar “la mirada” como una acción de hacer conscientes, los aprendizajes que la visión y los demás sentidos proporcionan, ya que todos los sentidos necesitan ser educados”¹⁵⁸

Las nuevas actitudes o adquisiciones logradas en el aprendizaje producen cambios en nosotros, ayudándonos a pasar de un estado pasivo a una actitud visual activa, que ayuda a transformar y a incidir sobre lo que nos rodea. Otra característica del aprender es la actividad, el/la adulto no puede ser pasivo/a frente al aprendizaje, es decir conformarse sin recibir y acumular sin tomar parte dinámica en lo que aprende.

Todo aprendizaje requiere de una participación decidida y activa de quien aprende. Es importante ser consciente en la importancia y hacer una revisión de los hábitos adquiridos y considerar la posibilidad en algunos casos de modificarlos y en cierta forma, de olvidar o revisar lo aprendido, para adquirir nuevos conocimientos o conductas.

No solo es importante captar, analizar, percibir, repetir para aprender, también es importante que lo aprendido se mantenga, que pueda ser evocado o reproducido en otras circunstancias, es decir, que aquello que se aprenda influya realmente en la vida de la

¹⁵⁸ Cuenca Antonio. “*Saber Mirar*”. Universidad Autónoma. Madrid 1977. Pág. 14.

persona. De esta manera podríamos inicialmente decir que se entiende por aprendizaje un cambio más o menos permanente de conocimientos o conductas que ocurren fundamentalmente como resultado de la práctica.

En el taller se dió relevancia al tema de la autoevaluación y la evaluación en grupo, pues éste es uno de los temas más importantes del sistema de autoaprendizaje, instrumento indispensable para que el alumno/a aprendiera a ver sus propios aciertos o errores, considerándolos positivo e indispensable ya que permitieron contrastar el resultado de nuestra percepción visual sobre los objetos y como interpretamos la forma. Analizar los resultados del manejo del material y el resultado en general, en este aspecto el aporte del grupo nos ayudó a ver errores que de manera individual nos llevaría más tiempo en reconocerlos.

La autoevaluación incentivó la voluntad de investigar con más detalle en el ámbito de cada uno de los planteamientos que surgieron, mediante la exposición individual y la aportación del grupo por medio de la puesta en común para el beneficio personal, la tarea de cada alumno/a era explicar cómo había logrado un determinado resultado y aprender a enseñarles a sus demás compañeros/as, convirtiéndose en promotor, enseñando lo que había aprendido a partir del material sugerido para la investigación de los respectivos temas y su puesta en práctica. Se comprendía que aprender y enseñar es relativo cuando trabajan varias personas, que el promotor no es el que enseña y los demás los que aprenden, el promotor se convierte en un integrante más, con la diferencia de que el es quien conoce con más antigüedad una técnica y va a aprender más con el grupo cuando la difunda, ya que mediante el diálogo, y los trabajos prácticos en equipo, todos aprenden y todos enseñan.

La autoevaluación se consideró más como una autorreflexión, que como la comprobación de resultados. En la evaluación de grupo logramos evitar convertirnos en jueces del trabajo o el rendimiento de los demás compañeros, teniendo cuidado de no quitarle libertad de expresión y de no someter al ridículo a quien evaluábamos. Se logró así despertar la curiosidad en el adulto, haciendo que éste fuera consciente de su trabajo y se autoexigiera.

Cuando el alumno/a no cumplía con los trabajos de práctica correspondientes, notábamos que tenía problemas y tratábamos de investigar la causa, si ésta se daba por falta de tiempo, interés, desconocimiento del tema, etc. estableciendo un diálogo permanente con cada uno de los participantes en el taller y le haciéndole sentir que formaba parte de un equipo, y que fuera consciente, que practicar el dibujo no era ningún trabajo, todo lo contrario, que deberíamos disfrutarlo y si no se lograba éste objetivo era porque no existía la suficiente motivación. Respecto al trabajo en grupo los alumnos/as se animaban mucho más, logrando despertar un alto grado de motivación y aprendiendo mejor ya que se establecían puntos de referencia con sus demás compañeros, si se intentaba solo se aprendía, pero empleando mucho más tiempo en ir descubriendo por sí mismo/a cada uno de los factores que conformaban el aprendizaje de la unidad correspondiente, favoreciendo la relación del grupo a la hora de confrontar resultados y de compartir las experiencias, logrando progresar más rápidamente, pues la mayoría de los alumnos/as de estos talleres tendían a trabajar más intensamente y en un nivel más profundo con un tipo de conocimiento elegido libremente, que en un curso convencional.

En cuanto a las técnicas se permitió experimentar libremente y se estimuló el esfuerzo, logrando que el adulto se enfrentara a la experimentación creando confianza y hábitos de

trabajo, evitando la crítica excesiva, el rechazo y las respuestas negativas a los intentos experimentales permitiéndoles lograr una fluidez y espontaneidad en la exploración de los materiales y técnicas, considerando que un/a artista no es una persona que manipula materiales, sino que entra en relación con ellos.

Al finalizar cada sesión se exponían los resultados de los alumnos/as, quienes se entusiasmaron con la experiencia, de tal forma que hacían un intercambio de materiales, comprobando por sí mismos lo que les había sido narrado por sus demás compañeros. Se experimentó con varios materiales de dibujo como: carboncillo, lápices, pastel, tizas, crayolas, tintas, etc. y se analizó el comportamiento de cada uno de estos materiales sometiéndolo a distintos tratamientos, frotándolo con la yema del dedo, con pincel, con difumino, con un trapo, papel, disolventes, distintos tipos de colas, etc. para luego aplicar los resultados en los trabajos prácticos.

Teniendo en cuenta la duración del taller se eligió el lápiz como instrumento de trabajo, explorando al máximo las posibilidades que ofrece este instrumento, descartamos los otros materiales por falta de tiempo para su debida exploración y aplicación técnica. Esta experiencia de acercamiento al material permitió a los alumnos/as desarrollar autoconfianza, perdiendo el miedo e identificándose con el material, logrando experiencia en el desarrollo de destrezas y habilidades en su aplicación, donde no se trató de encontrar normas a priori en su aplicación, cada persona iba entablando su propio diálogo y sacando el mejor partido, tomándose el tiempo necesario para explorarlo debidamente.

En cuanto al dibujo en el dominio de la forma, se clarificó al tomar conciencia en aceptar nuestras limitaciones y la no-necesidad de un dibujo perfecto, provocando ésto una liberación: se asociaron ideas, recuerdos, etc. y la confianza en las propias posibilidades que

se irían convirtiendo en una actitud permanente que pondría en juego sus capacidades dentro de los campos productivos, críticos o de reflexión histórica, singular y propia como una experiencia de un proceso, más que un resultado o un contenido para ser aplicado. Se programaron tres unidades didácticas para desarrollarlas en los respectivos talleres; la primera unidad dedicada a técnicas y materiales, la segunda unidad al análisis e interpretación de la forma y la tercera unidad, al volumen y la composición.

Del estudio de las características de la educación de las personas adultas y sus antecedentes se desprendió la importancia de estudiar a fondo las prioridades problemas y necesidades especiales de los alumnos/as adultos que demandan este tipo de conocimiento, surgiendo como resultado la forma como se diseñó el taller, considerando las consecuencias metodológicas que se desprenden de la psicopedagogía adulta para suplir este tipo de deficiencia.

Al integrarse en este taller se estimuló el creer en sí mismo, en las capacidades y tener muy claro que nadie más que el propio alumno o alumna puede responder por lo que aprende y por la manera como lo aprende, al reunirse con sus compañeros/as del taller de dibujo o con el tutor/a o coordinador/a se comprobaba lo que aprendía, cuando participaba de manera activa, responsable, y consciente de su propio aprendizaje, en conclusión solo se aprende, si se participa activamente.

En este taller empleamos un sistema de referencia contextual, deduciendo que solo se puede determinar correctamente un programa educativo, tanto los medios como los fines, si se comprende el contexto en que dicho programa va a funcionar, considerando las características de los estudiantes y las necesidades de la mayoría, prestándole una mayor atención a los estudiantes de más bajo nivel cultural o educativo, por considerar que son

estos alumno/as quienes tienen más baja su auto estima, integrándose con mayor dificultad al grupo.

En esta investigación, en el programa diseñado se tuvieron en cuenta aspectos como: aprender a ver la forma visual, aprender a ver como funciona el arte en la cultura contemporánea y como ha funcionado en los distintos tipos de culturas, estando presentes los aspectos históricos, desarrollando actividades críticas desde el punto de vista del significado estético, haciendo énfasis en las necesidades, pensamientos, auto-expresión y creatividad, como auténticas funciones que se pueden desempeñar en el curriculum o programa del manejo de la imagen y el espacio a través del autoaprendizaje, mediante el dibujo del natural.

Se entendió por dibujo en este contexto, no sólo al tipo de representación tradicional, si no que se hizo extensible a todo método o técnica de representación gráfica y visual, que podría ser útil o adecuada a cualquier sistema o nivel de aprendizaje de los fenómenos icónicos que se desenvuelven alrededor de las imágenes visuales.

En el desarrollo de estos talleres, no se trataba de buscar la expresión como una cualidad perceptiva, sino de interpretar una forma para poder comunicar una idea, como un aspecto puramente funcional, inscrito en el carácter intrínseco de las formas. No todos aquellos que miran una forma visual son capaces de descontextualizarla percibiendo su contenido. Cuando la carga expresiva de una forma u objeto no es evidente o las estructuras de referencia del observador son inapropiadas, esa forma u objeto no será percibido correctamente. La finalidad es que los adultos tengan experiencias gráficas o dibujísticas satisfactorias correspondiendo a una determinada intención.

Después de analizar, comparar y experimentar varios métodos de dibujo, tanto a escala individual como en grupo fuimos extractando de cada uno lo que consideramos útil para nuestro propósito, aplicándolo en la medida en que lo consideramos necesario.

A través del desarrollo de la percepción y el sistema de la medida visual, se facultó al adulto en la concreción de la representación. Se comprobó que los adultos que asistían regularmente al taller del manejo de la imagen y el espacio a través del autoaprendizaje y desarrollaban las actividades propuestas por el grupo, podían aprender a dibujar, ya que dibujar es una habilidad que puede aprender cualquier persona que posea una vista y una coordinación manual normal. Contrariamente a la opinión popular la habilidad manual no es un factor esencial para dibujar, sólo necesita adiestrarse visualmente aprendiendo a procesar la información visual.

Betty Edward, en su libro “Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro”. (1994), dice que dibujar es una habilidad global que sólo precisa de un conjunto limitado de componentes básicos. Dibujar se compone de unas habilidades parciales que se integran en una habilidad total, una vez que se han adquirido estas habilidades y se les ha integrado, se sabe dibujar (al igual, como una vez que se aprendió a leer, se sabe leer para toda la vida y si se práctica con alguna regularidad, se puede conservar siempre esta habilidad).

Todo el proceso de aprendizaje se centra en la percepción de los bordes, de los espacios, de las relaciones, de las luces y sombras y la percepción de la totalidad o gestalt. Considerando estas cinco habilidades, acompañadas del desarrollo de técnicas para dibujar y las muchas maneras para manipular los medios. Cada nueva habilidad que se vaya aprendiendo, se irá fundiendo con las ya aprendidas, hasta llegar sencillamente a dibujar, sin tener como patrón ningún esquema específico.

En los talleres se mantuvo durante todo el proceso de aprendizaje como una constante, la relación de la medida visual, atribuyendo a ésta el éxito de nuestro aprendizaje. Los distintos métodos analizados estuvieron destinados a aprender a dibujar de un modo realista, puesto que es mediante este sistema que se pretendía conseguir los objetivos propuestos, como son aprender a ver mejor, desarrollar la autoconfianza en sus propias habilidades, capacitar para saber ver y poder dibujar un objeto o una persona del mundo real, con un alto grado de similitud a la imagen observada.

El método utilizado en este taller, partió del análisis del dibujo del natural, motivando al adulto a reflexionar sobre los modelos, sobre la naturaleza, sobre la realidad y sobre los instrumentos de su representación, eligiendo él o ella misma los modelos, estableciendo una relación directa.

El dibujar del natural, se convertía así en un esfuerzo para plantear la diversidad del modelo, para establecer sus características icónicas, enriqueciendo cada vez más la complejidad de nuestra visión, porque de esta forma los resultados eran más evidentes, ya que permitía una información directa, donde se requería de una observación más objetiva y minuciosa, captando en el esfuerzo las variaciones tanto de forma como de volumen, siendo conscientes del movimiento de las líneas o de la diversidad de la forma, mientras que si copiábamos, los problemas a resolver eran menores, ya que en el dibujo a copiar estaban resueltos. Comprobamos que personas que dibujaban copiando otros dibujos al estar frente a un modelo natural o real, no podían interpretarlo y por el contrario, aprendiendo a dibujar del natural, si se quería copiar un dibujo o un gráfico, como una lámina de biología, o un mapa de geografía por ejemplo, se lograba hacer sin ningún tipo de problemas.

El aprendizaje fué progresivo, opinando los alumnos/as que antes del taller solo recordaban pequeñas experiencias gráficas y que por lo general estaban relacionadas casi siempre con su etapa infantil, sorprendiéndose cada vez más en el desarrollo de las sesiones, de los niveles logrados en las discusiones y de los trabajos hechos en clase y del grado de interés y de sofisticación a que llegaban los/las estudiantes, siendo mucho más alto que el que la mayoría habían esperado. Teniendo en cuenta la creatividad del alumno/a adulto, analizamos y aplicamos el método del descubrimiento para su desarrollo, que algunos investigadores consideran que permite a las personas de cierta edad superar la aversión que le provocan las situaciones tradicionales de formación, sobre todo si están asociadas con algunos fracasos y compensar la declinación de las capacidades de aprendizaje con la edad.

El mejor resultado se logró trabajando con estudiantes altamente motivados. Como coordinador se observó que los conocimientos son altamente explotados o aprovechados casi en su totalidad, que son personas que aprovechan al máximo los beneficios y oportunidades que tienen a su alcance, y que mantienen un nivel de exigencia constante, convirtiéndose en personas estimulantes y valiosas para la experiencia educativa. Mantienen un alto grado de curiosidad, intentando obtener respuestas para despejar dudas y aportan continuamente al grupo sus soluciones personales para beneficio de todos los participantes.

Se concluyó que en un sistema de autoaprendizaje en donde el principal factor de aprendizaje es el propio alumno/a, la relación debe ser de amplia colaboración, gran camaradería y compañerismo permanente, convirtiéndose cada uno de los alumnos/as en un agente multiplicador que ayuda a crear soluciones, teniendo en cuenta que la experiencia en el campo del dibujo de los/las participantes inicialmente era nula o muy escasa, haciéndose

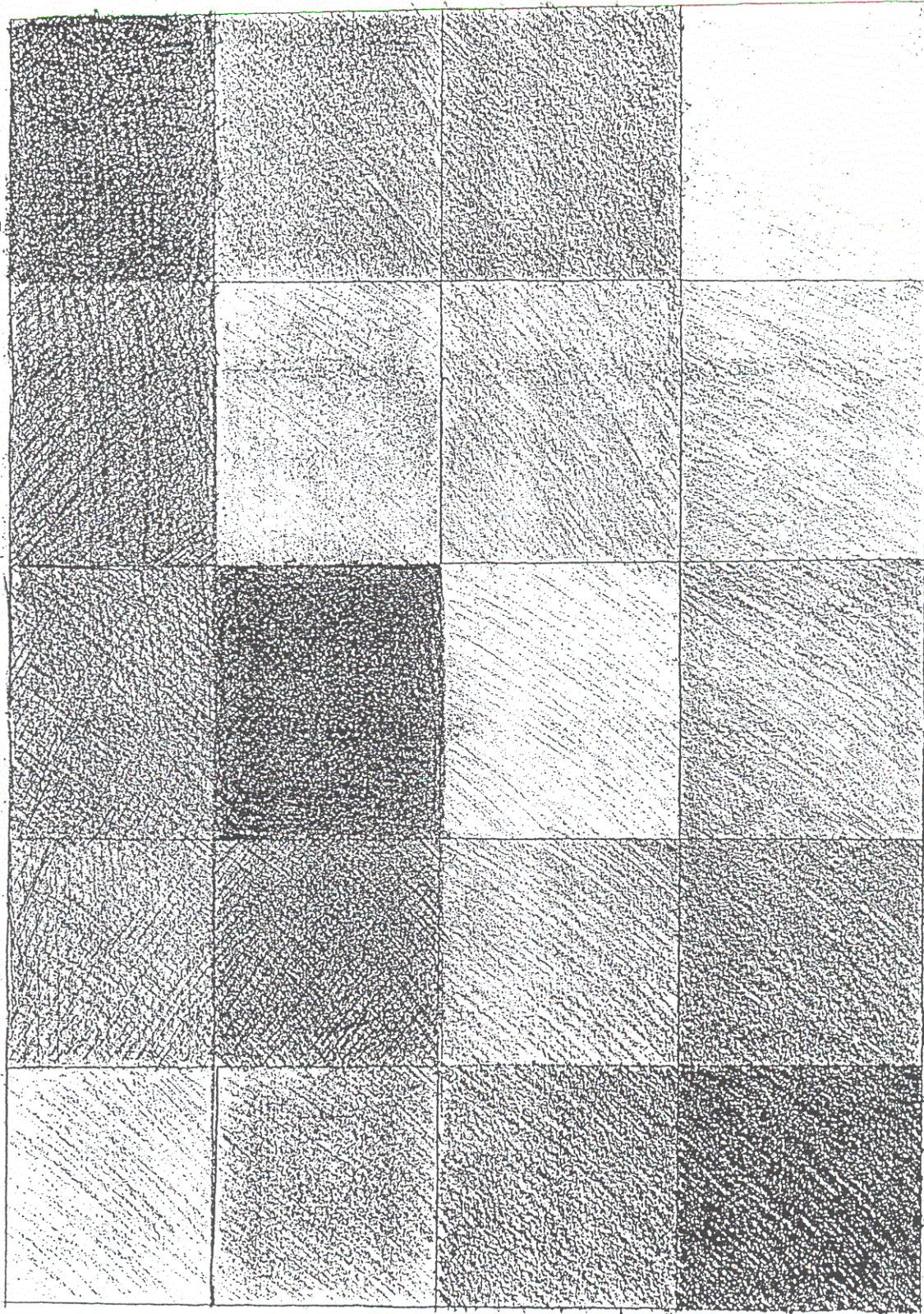
imprescindible los estímulos permanentes junto a una buena automotivación, haciendo sugerencias y valorando las de sus compañeros/as, a través de la aceptación y complementación.

Todas las actividades del taller se orientaron a plantear preguntas que cada persona desarrolló según sus posibilidades, agudizando el sentido de la observación través de todos los ejercicios prácticos de dibujo sugeridos por el propio grupo, no se dejó ningún tema completamente cerrado y por el contrario, se despertaron inquietudes, para que se continuara desarrollando y complementando los conocimientos adquiridos en cada uno de los aspectos tratados, de acuerdo al propio interés.

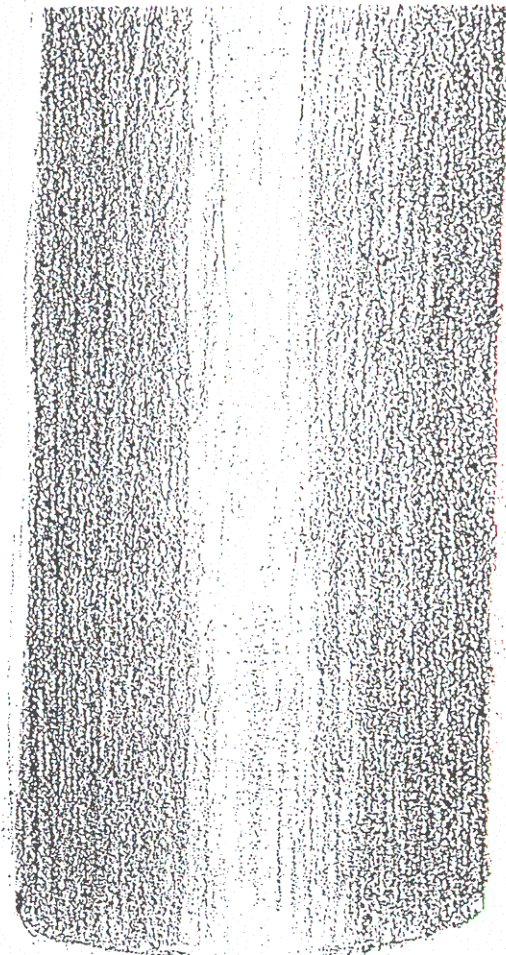
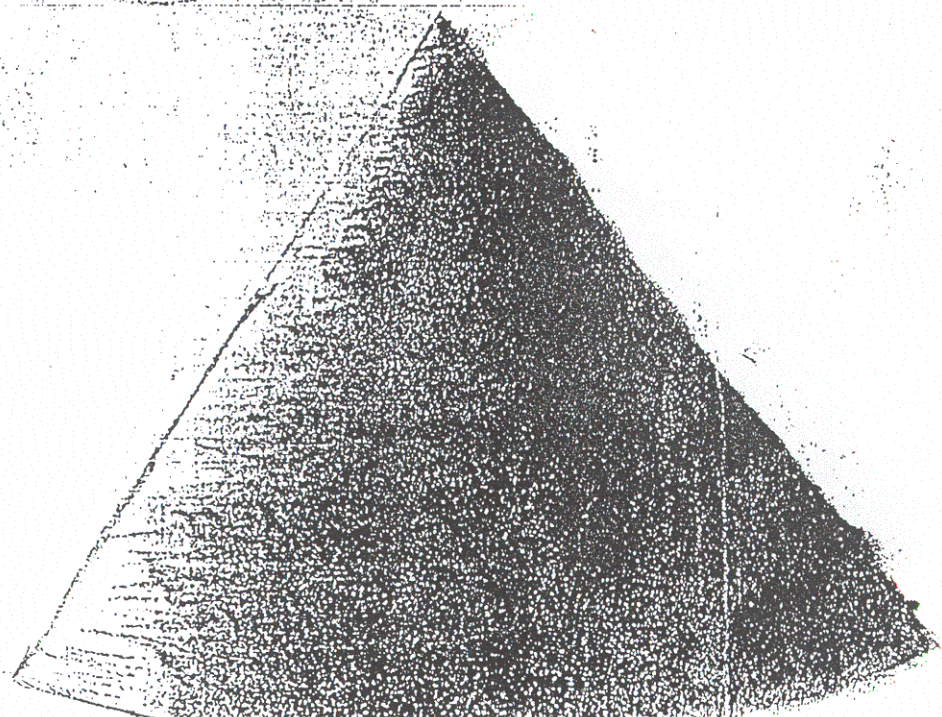
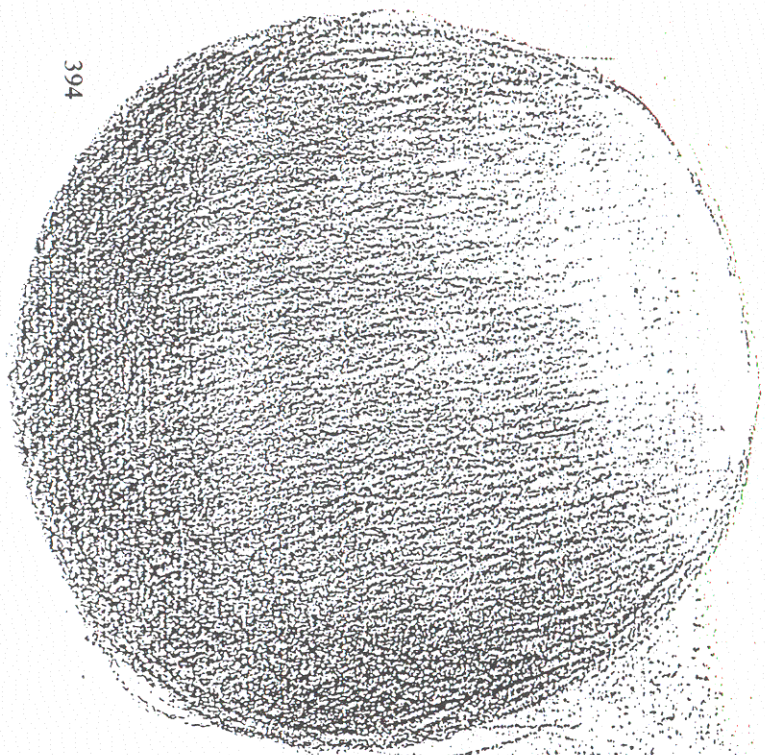
Las pruebas experimentales realizadas tuvieron un carácter de ensayo, considerándose siempre que se pueden superar por cada uno de los ejecutantes. Sirvieron de gran ayuda para el diagnóstico de los problemas más frecuentes con los que se encuentran la mayoría de los alumnos/as y el planteamiento de sus posibles soluciones.

Como resultado de la investigación realizada y en vista de las pruebas obtenidas en el proceso experimental del manejo de la imagen y el espacio a través del autoaprendizaje, mediante el dibujo del natural, confirmamos la hipótesis de que cualquier persona adulta puede aprender a dibujar del natural, sin importar la edad, el sexo, formación cultural, etc. y que solo se necesita tener el suficiente interés y la motivación necesaria para hacer del dibujo un instrumento más de su propia expresión y que estos talleres experimentales, pueden servir como aporte para desarrollar otros talleres por el mismo sistema de autoaprendizaje en mi país, Colombia, hacia donde pretendemos dirigir esta investigación, que esperamos podamos ir nutriendo cada vez más, con nuevas experiencias que enriquezcan estos resultados.

A continuación anexamos parte del material elaborado por los alumnos/as de los respectivos talleres como prueba documental de su aprendizaje del dibujo del natural.



Amel

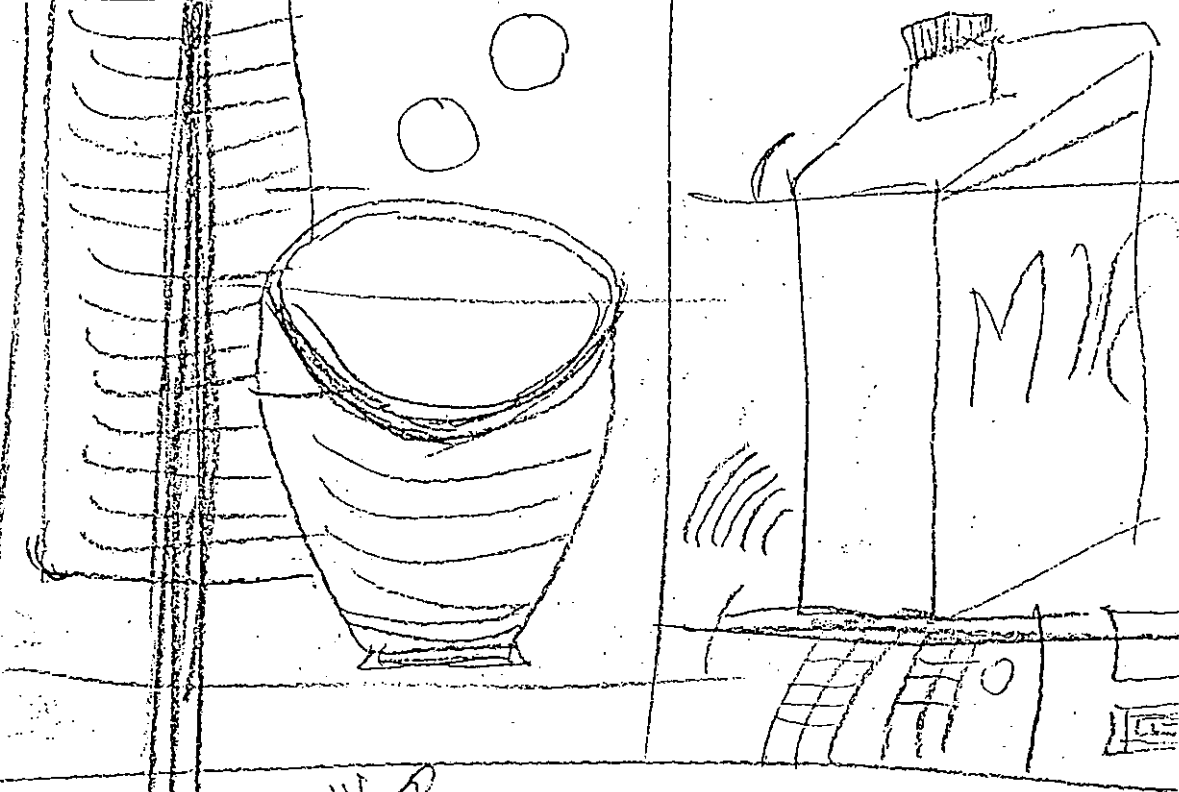




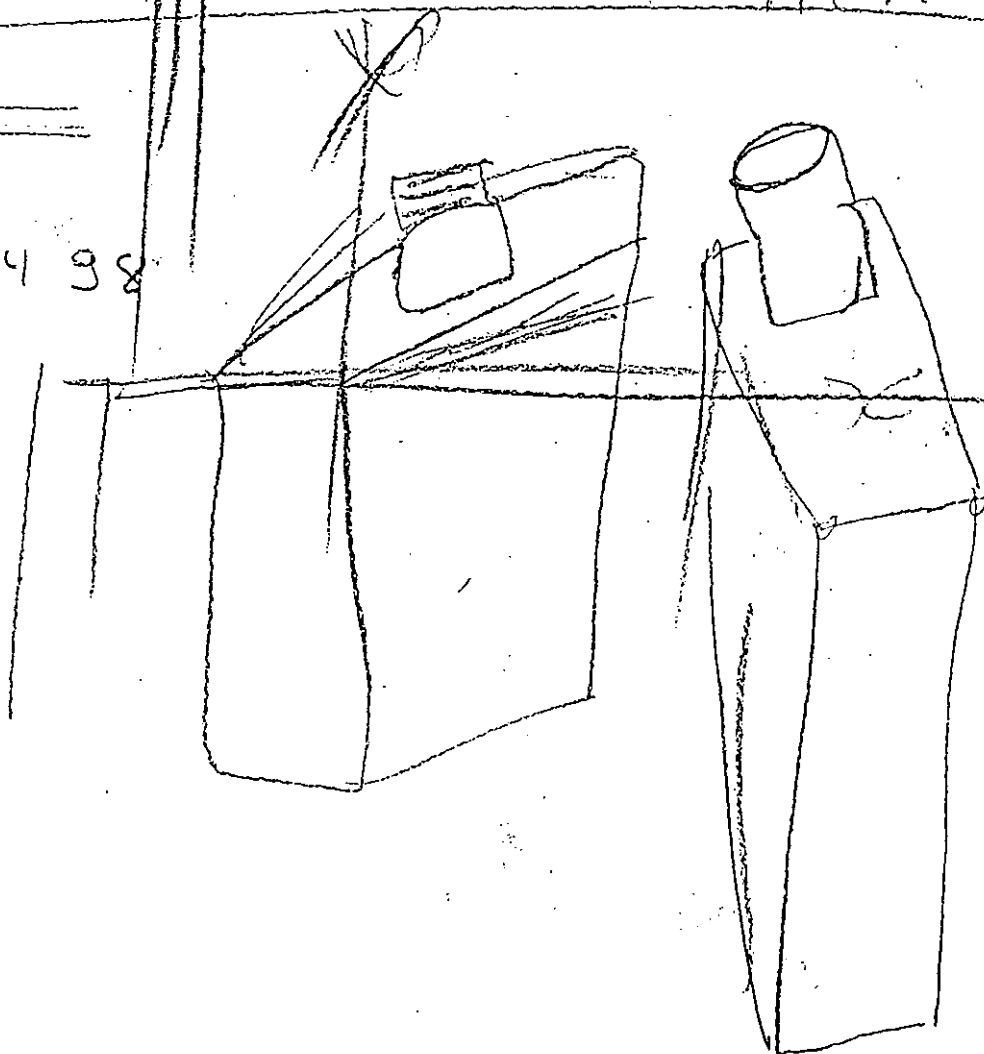
Ingrid Tatiana



- cerrar un ojo
- el cálculo a/l. pr F etc



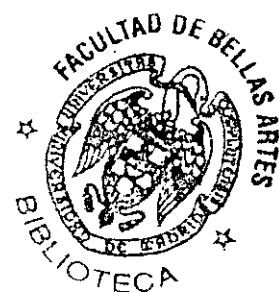
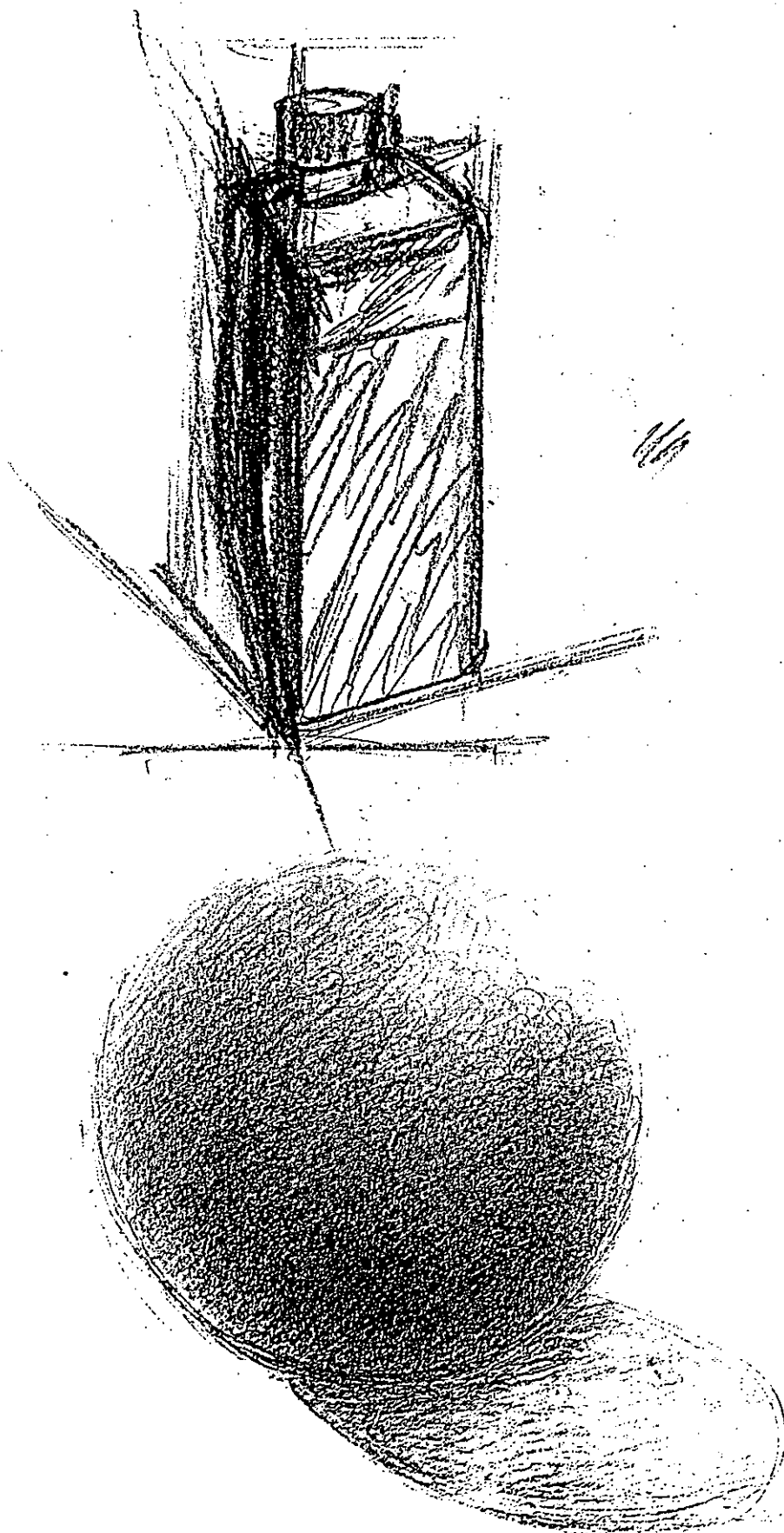
5 04 98



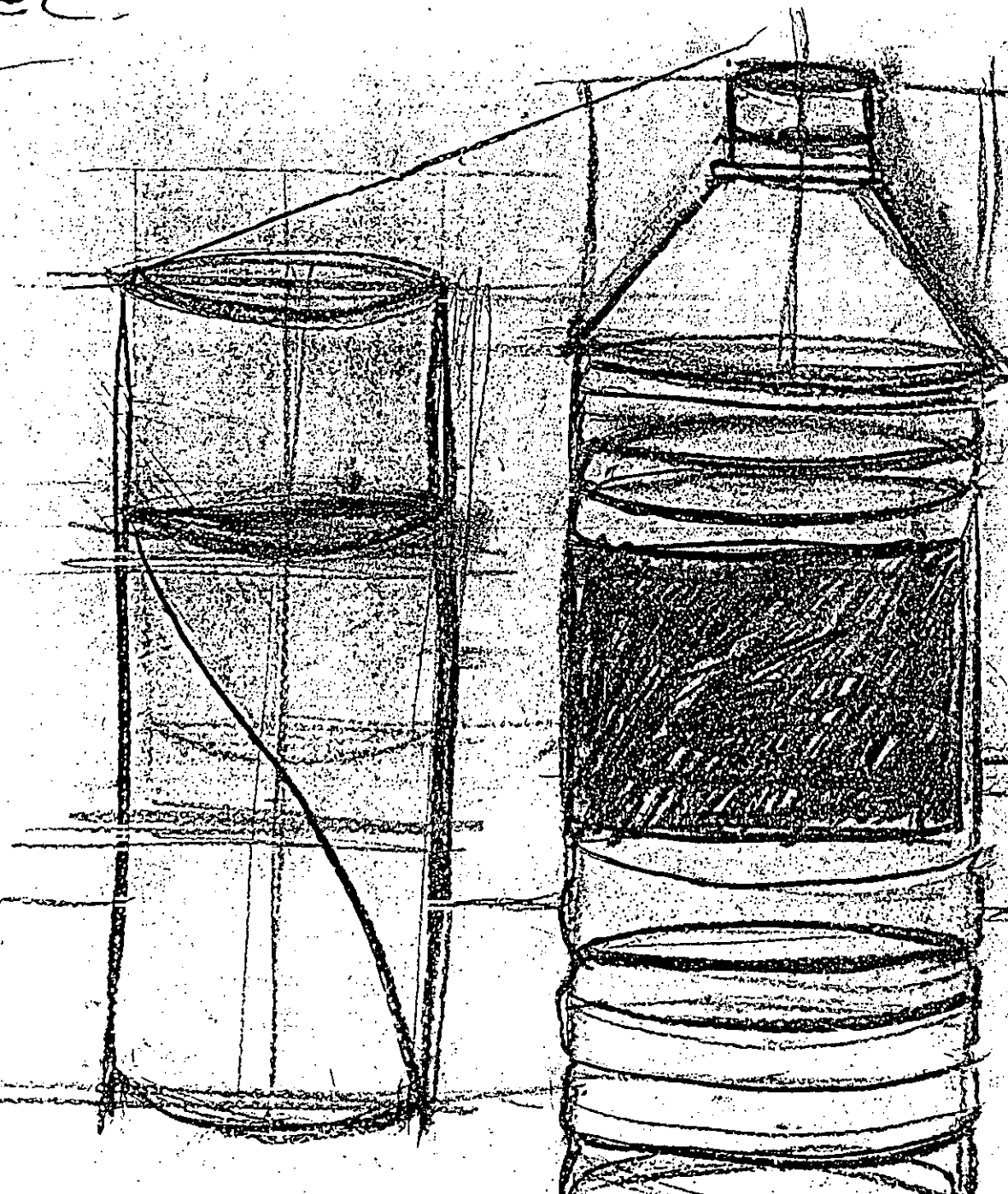


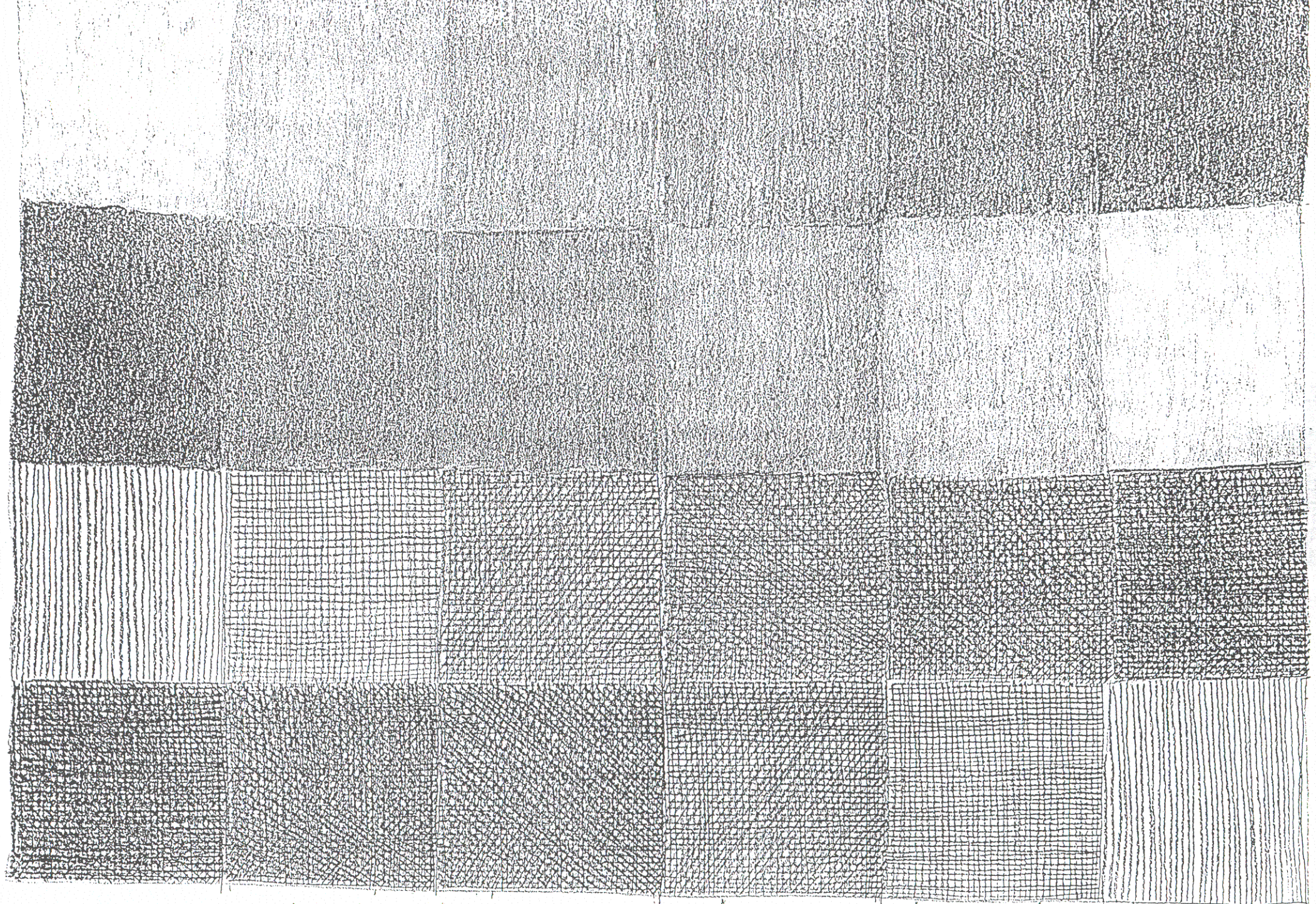




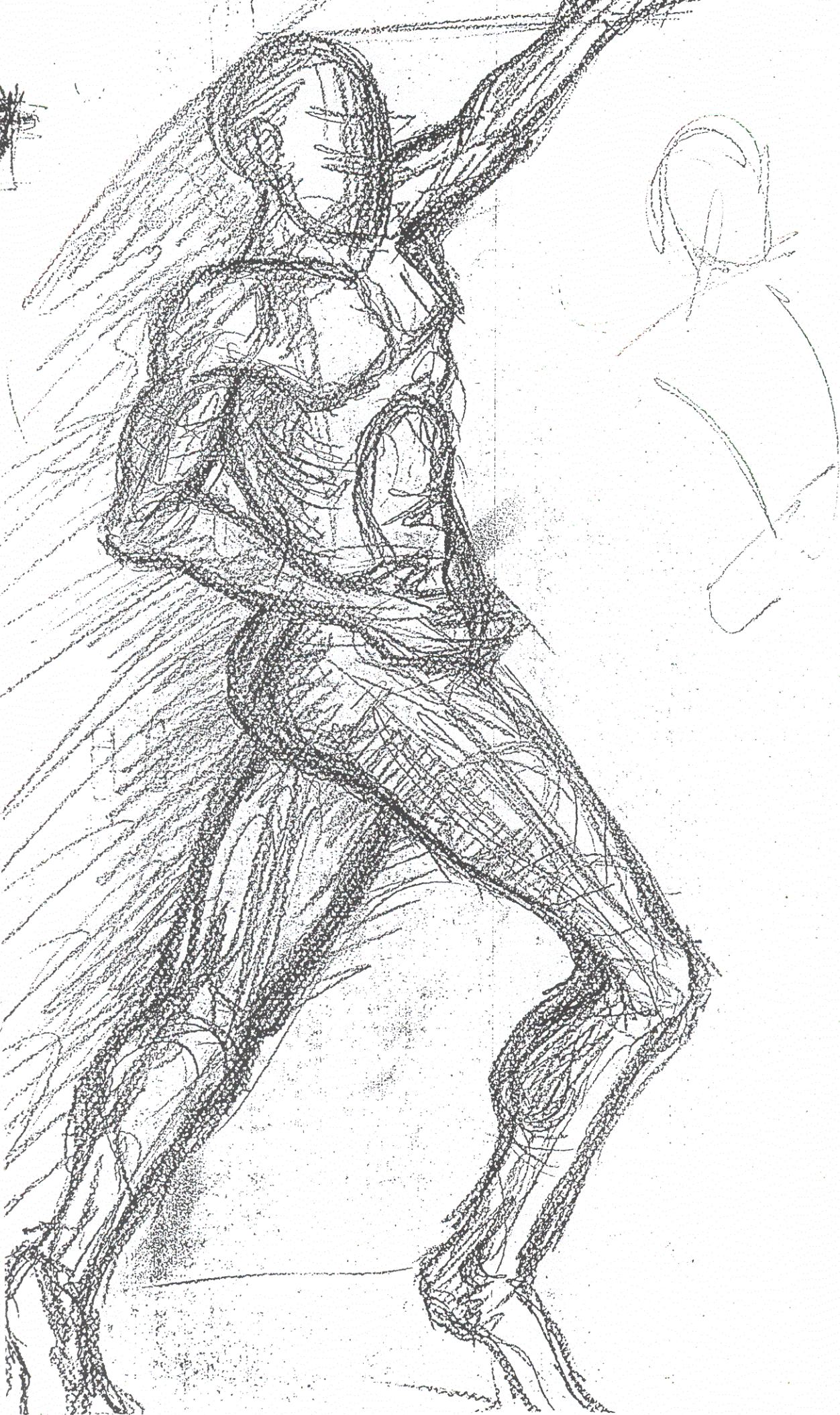


ANABEL





Barba 25.8

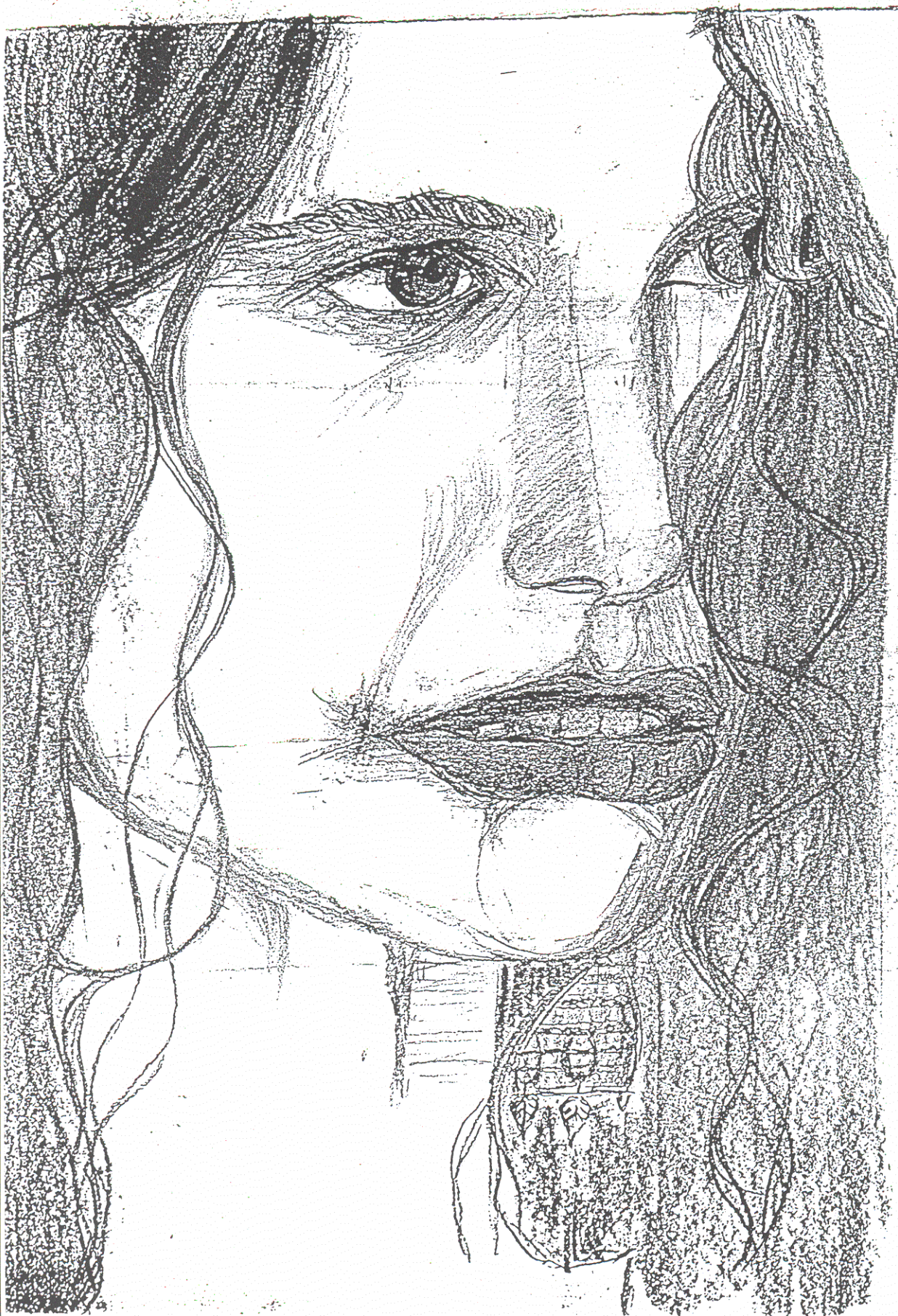




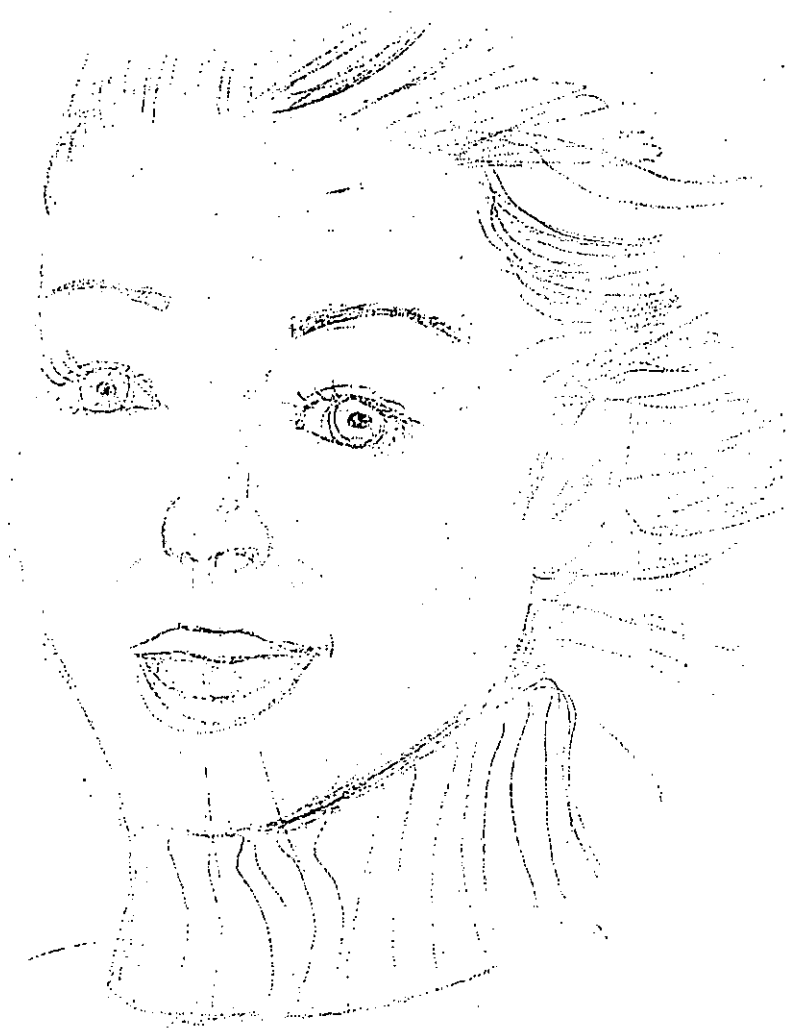


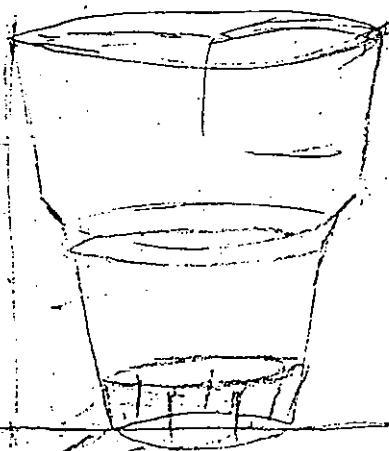
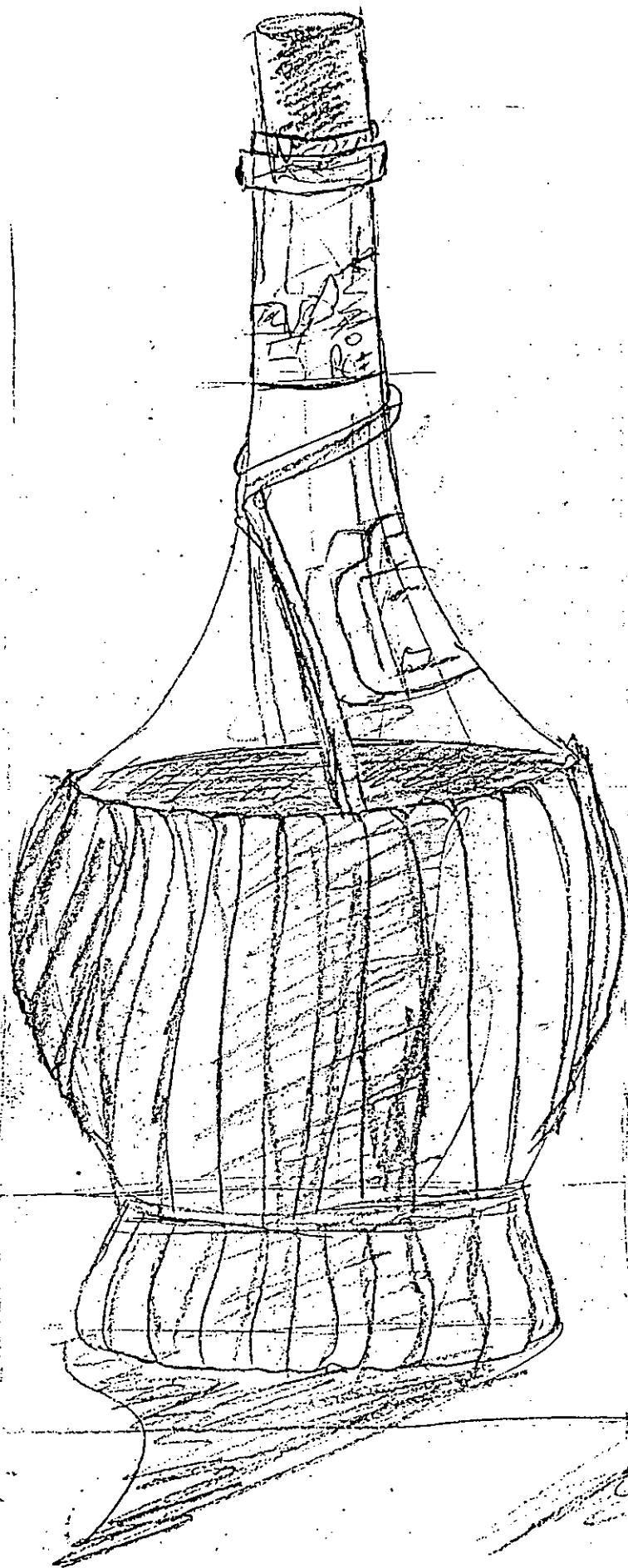
Handwritten signature

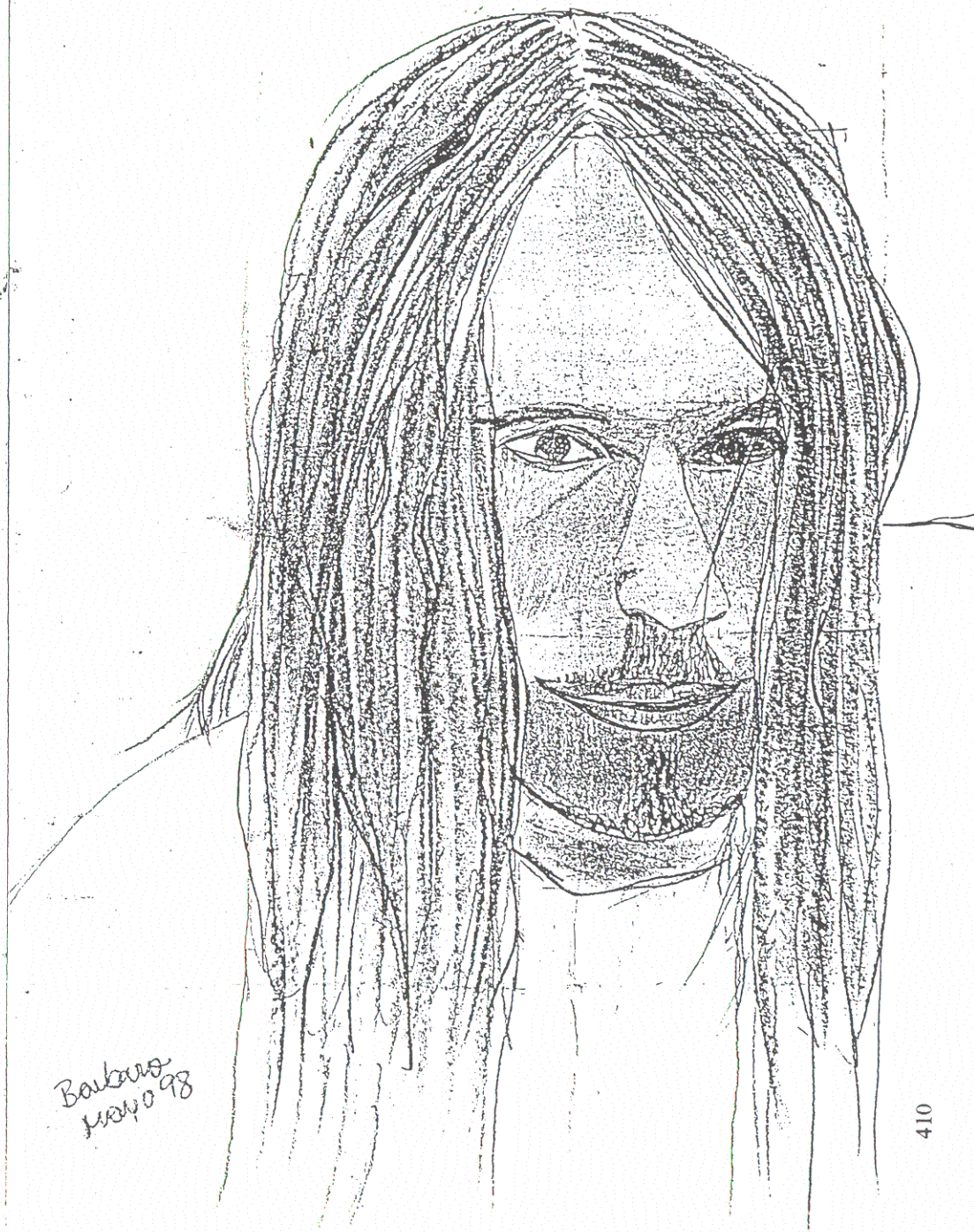
9.



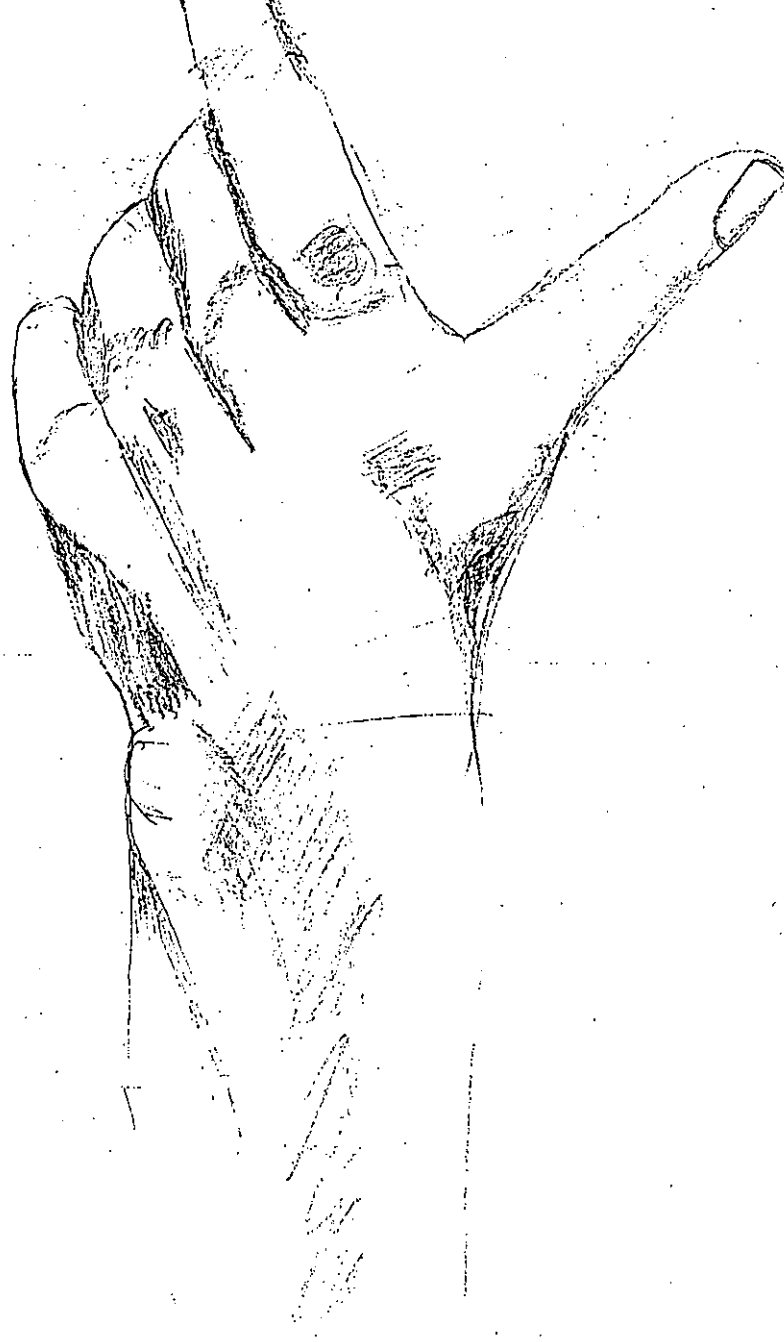
Barbara
40x48
Mayo



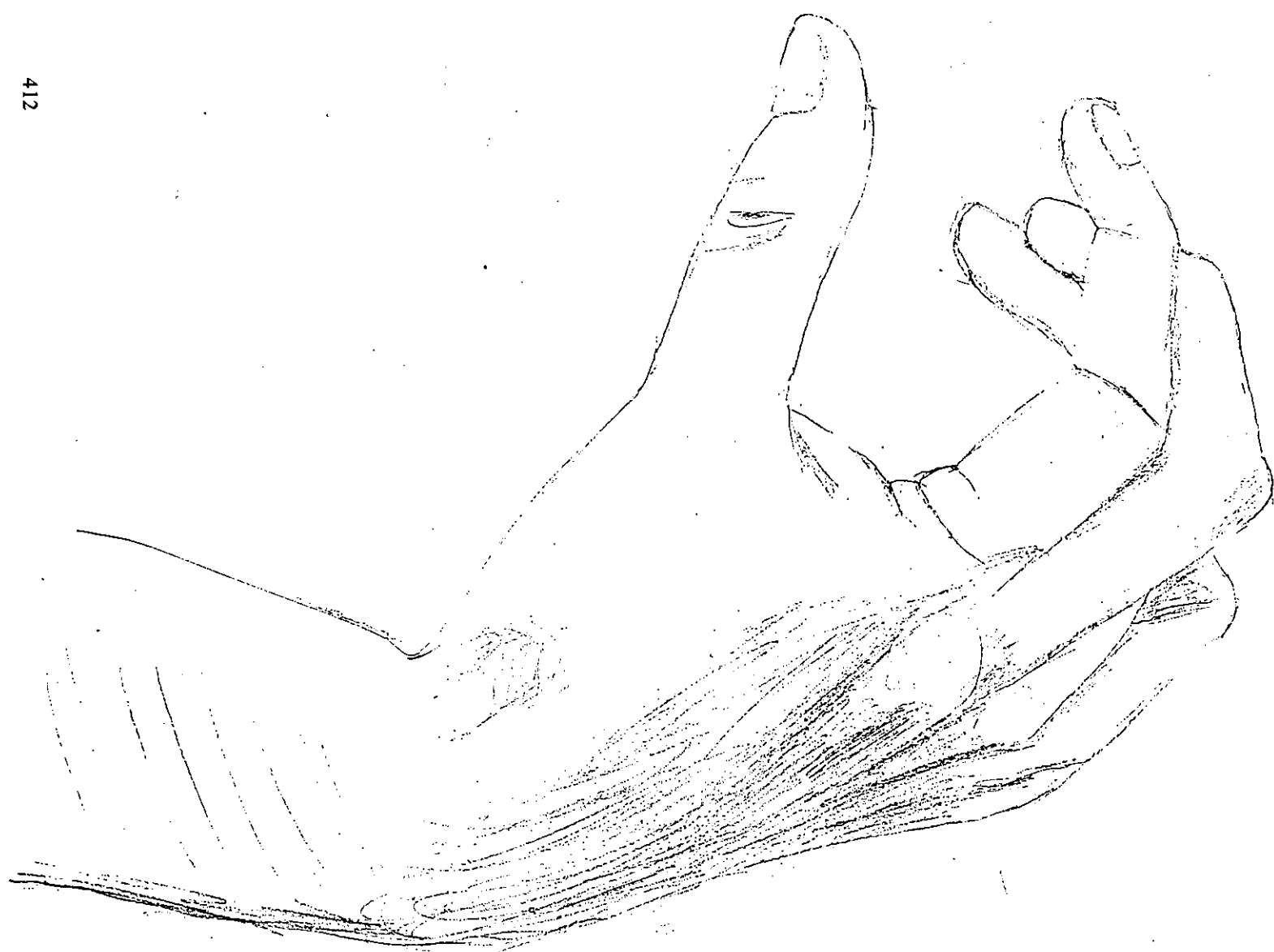




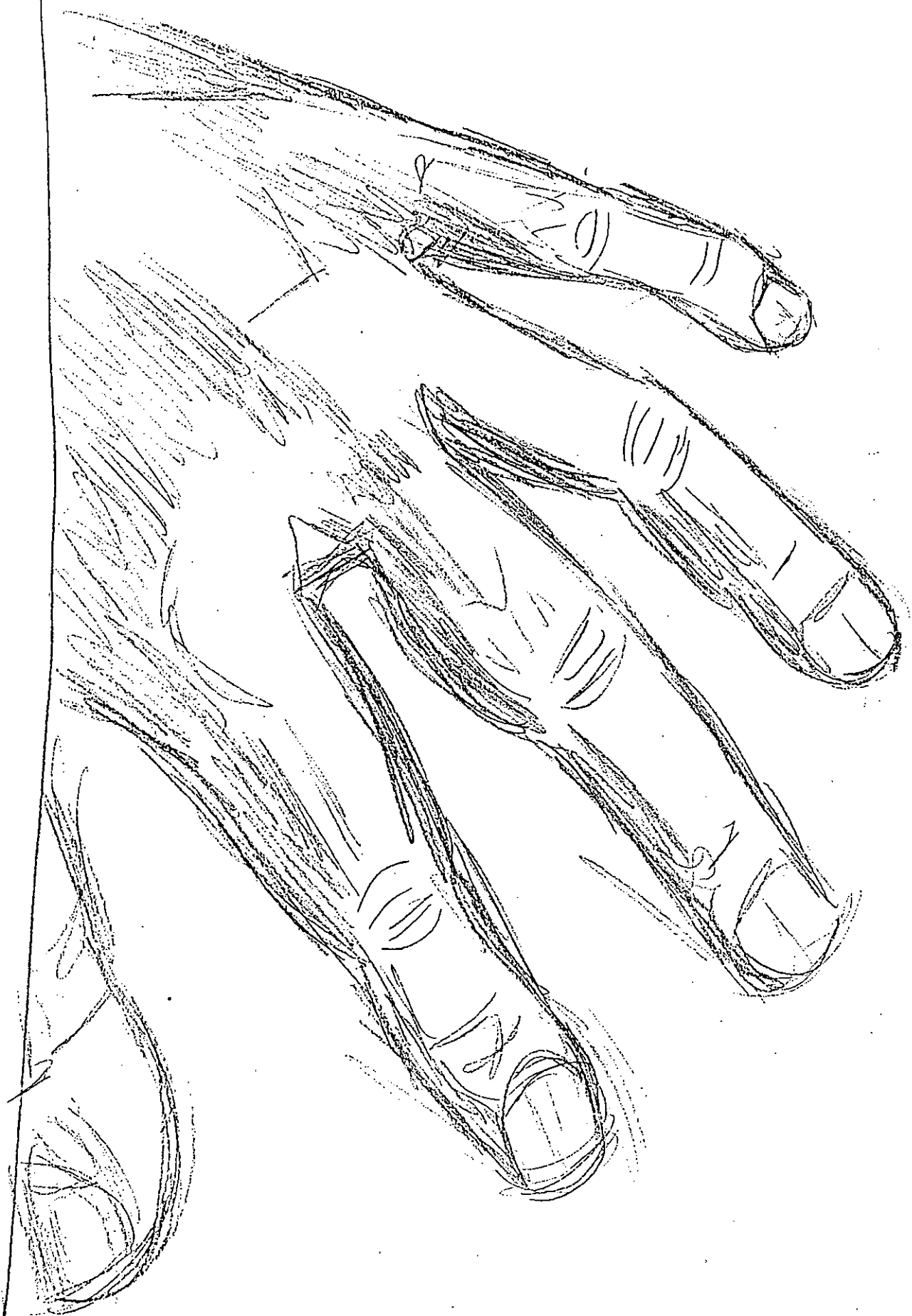
Barbara
May 098

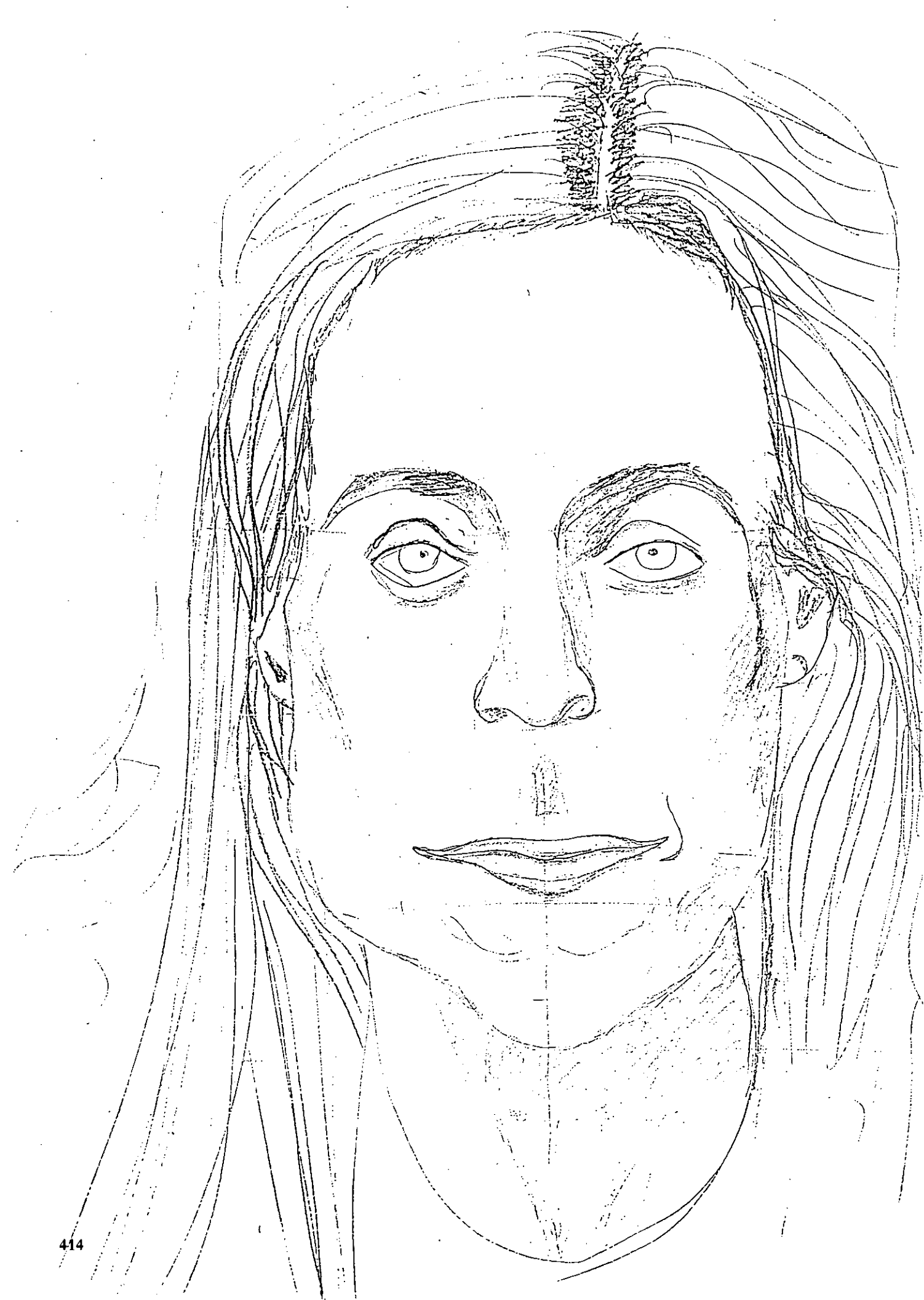


June
Chen

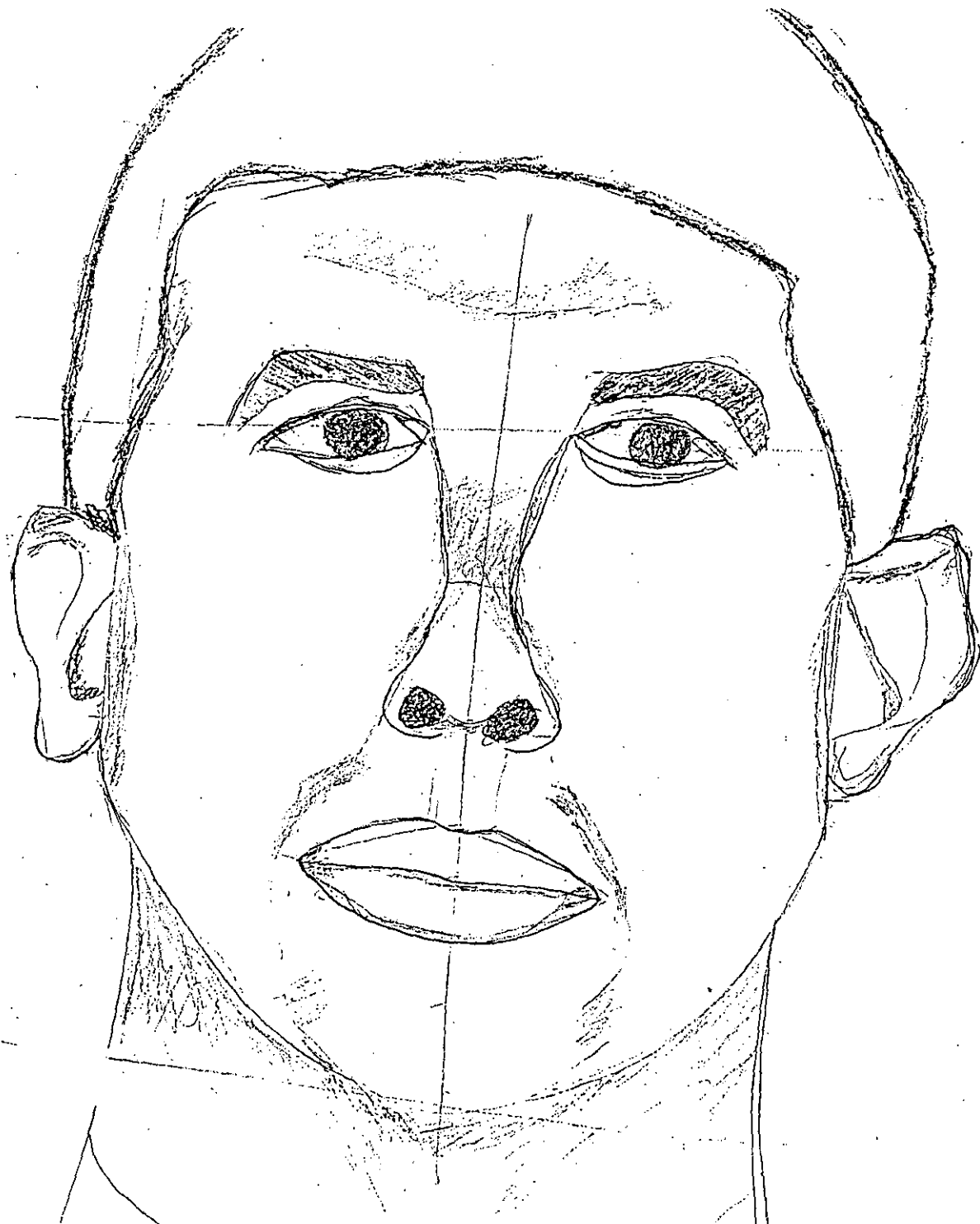


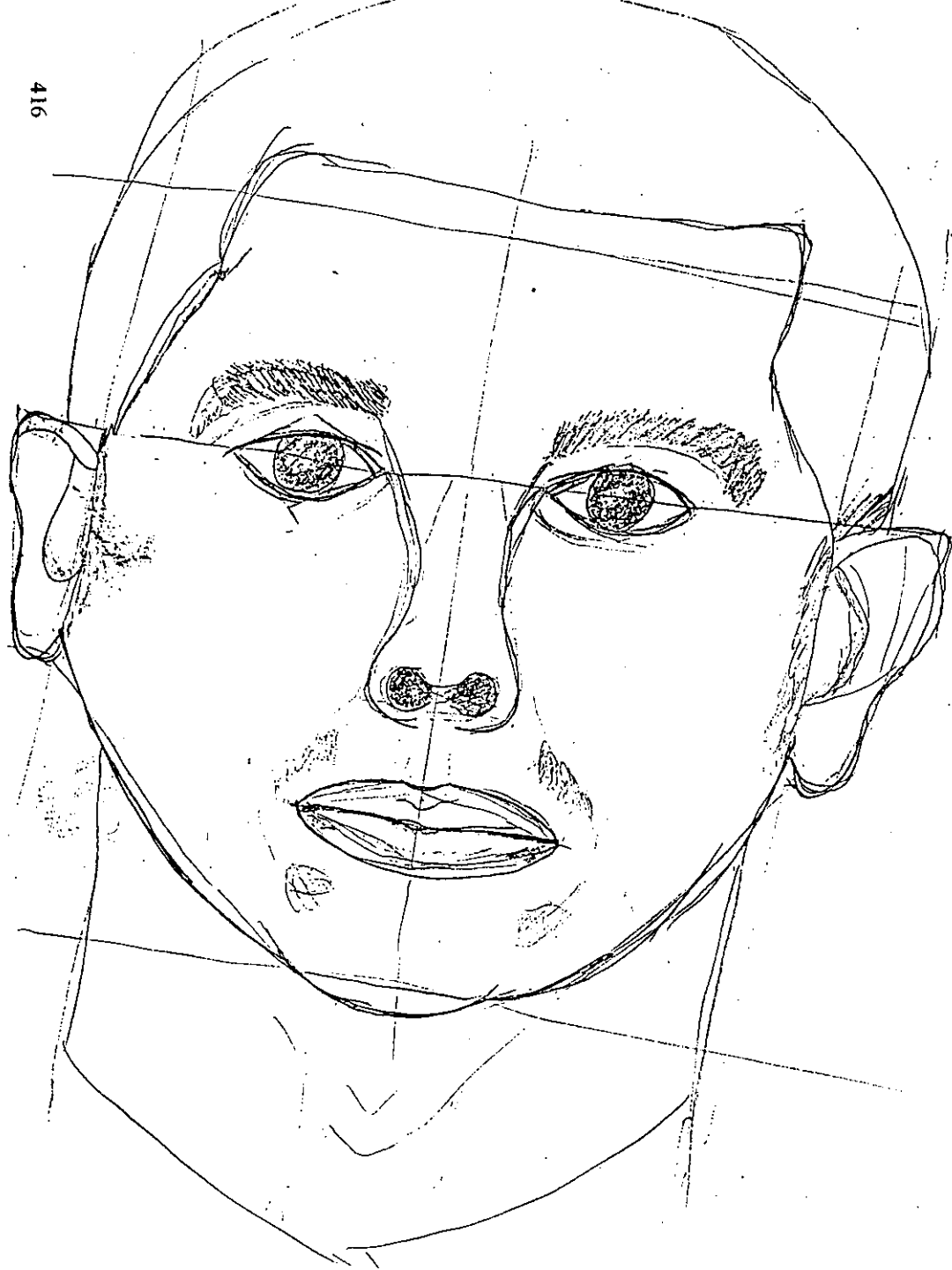
Allen



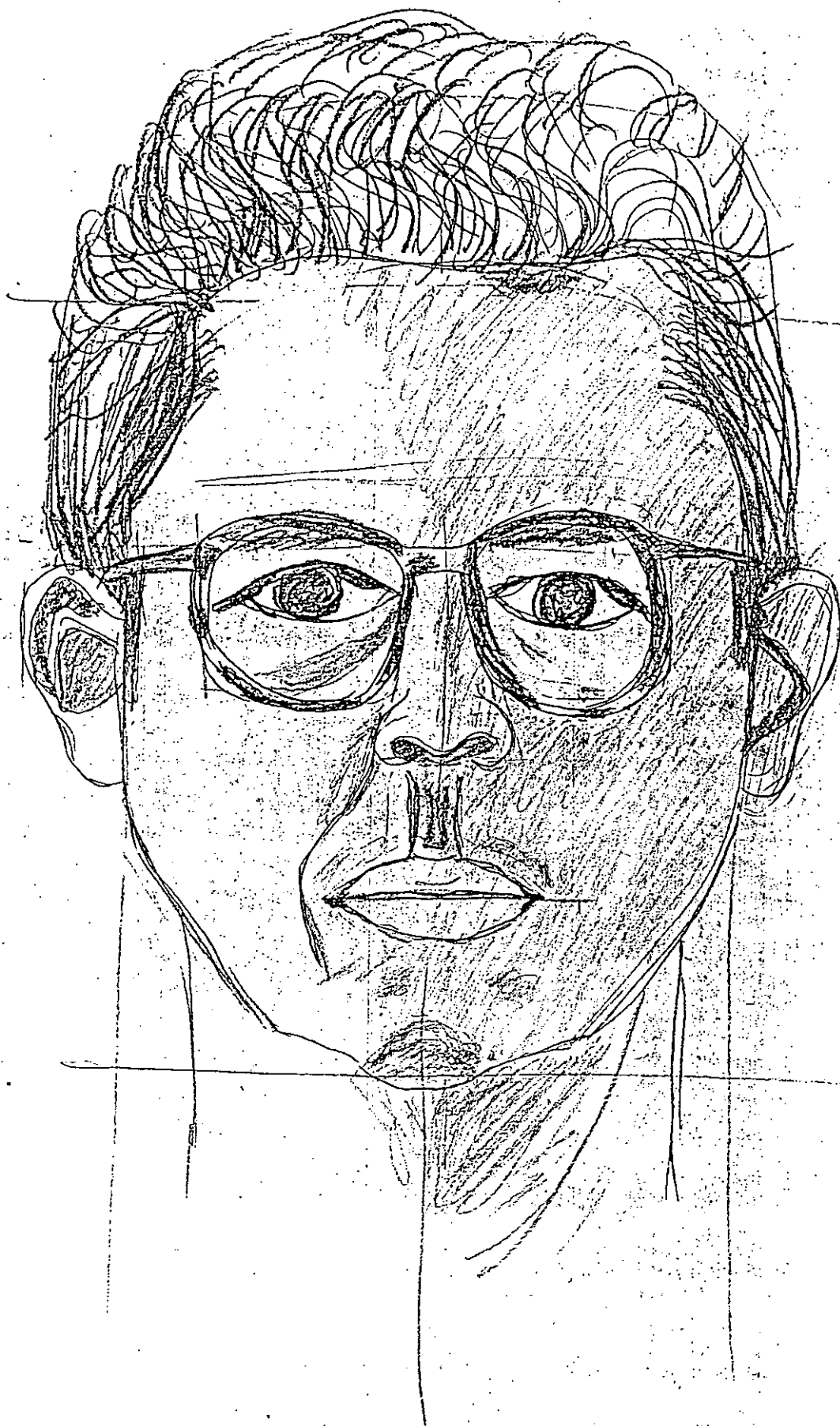


Wan





Quar



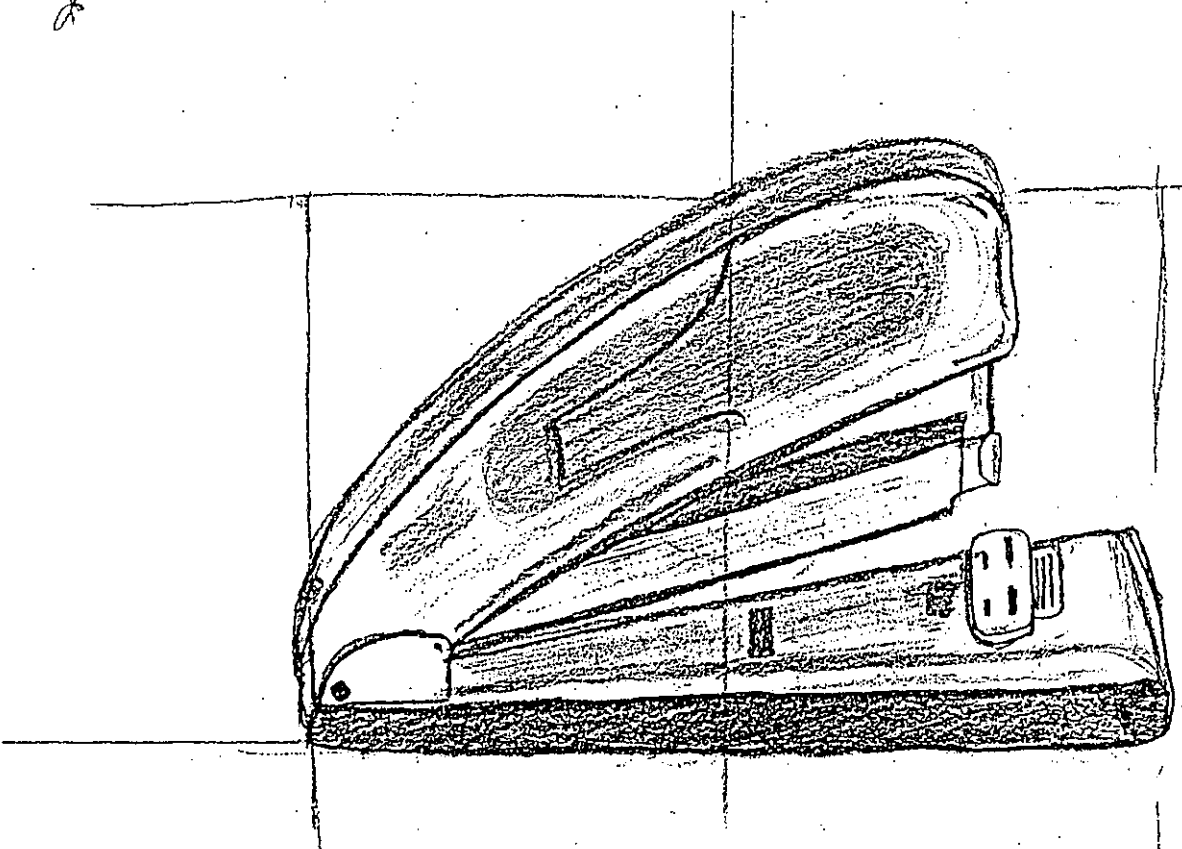


Anna







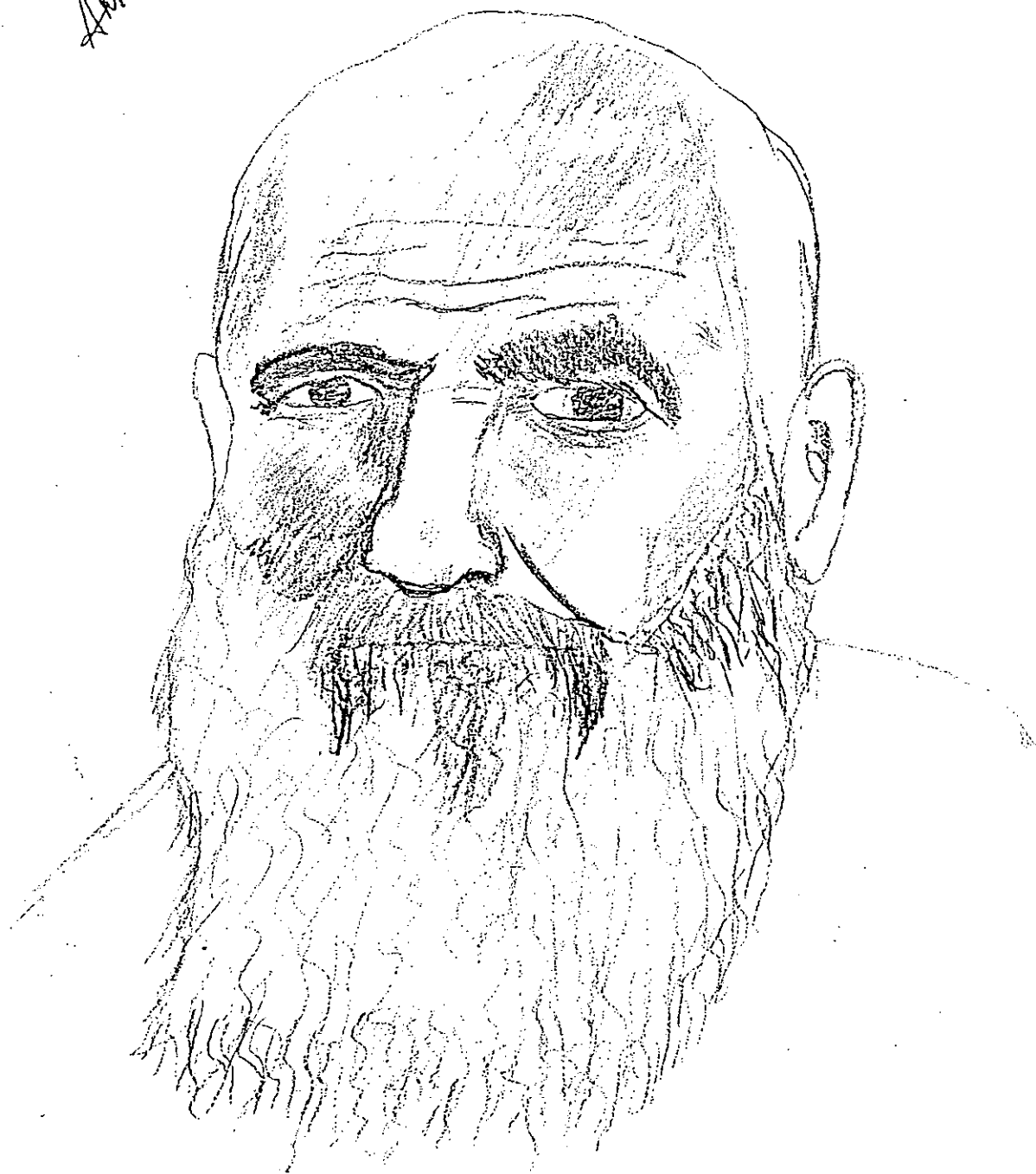


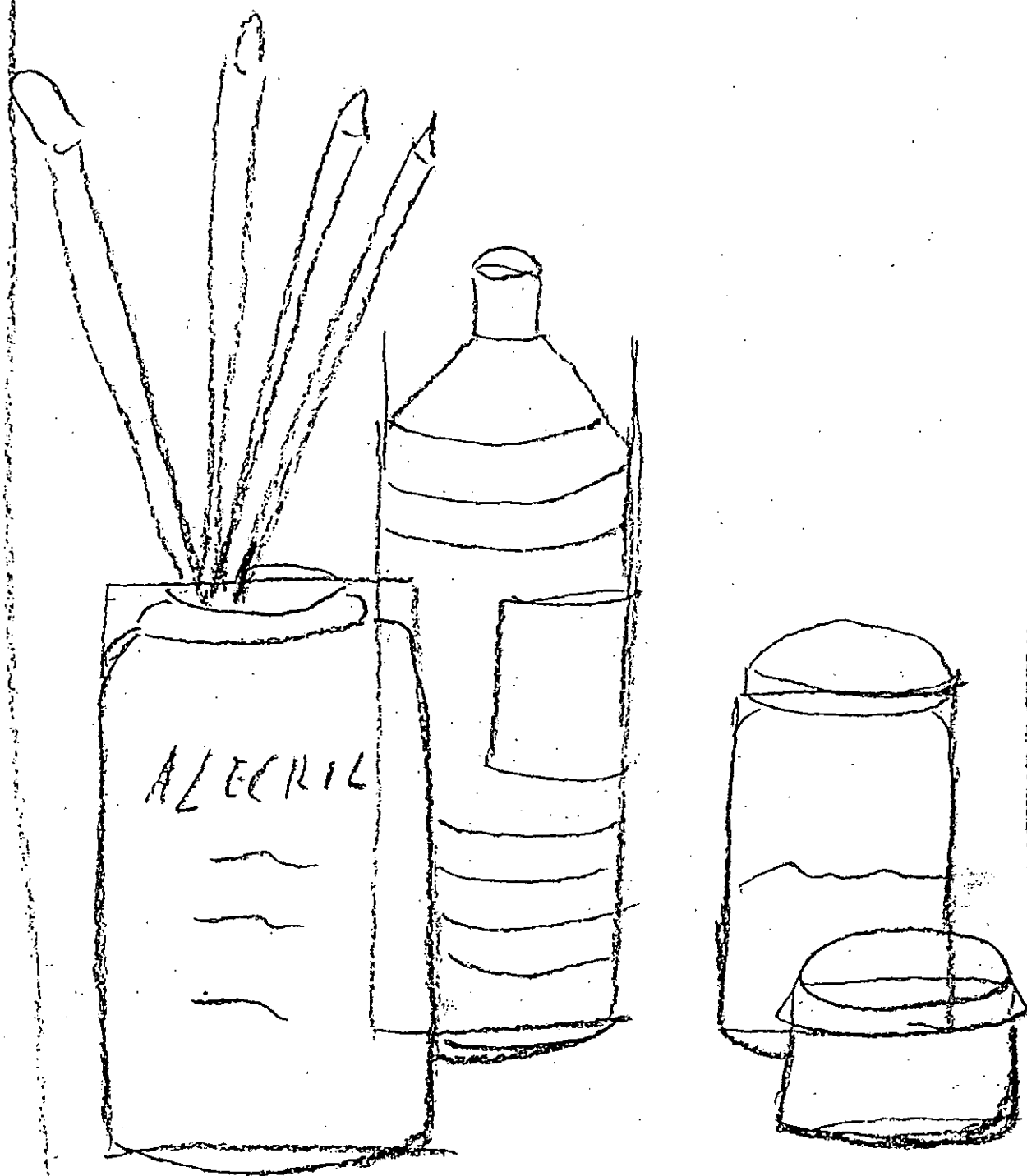
2/11/17

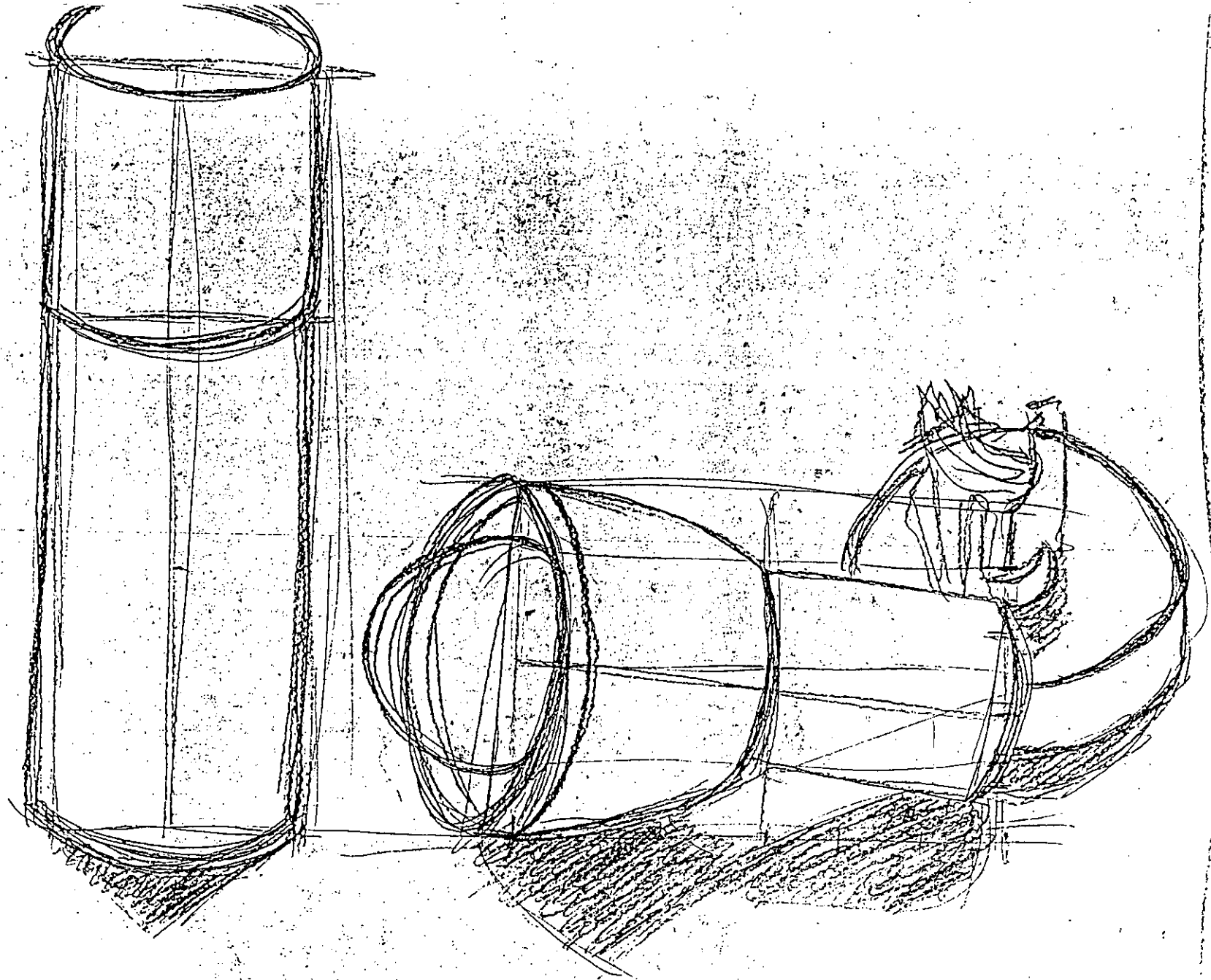


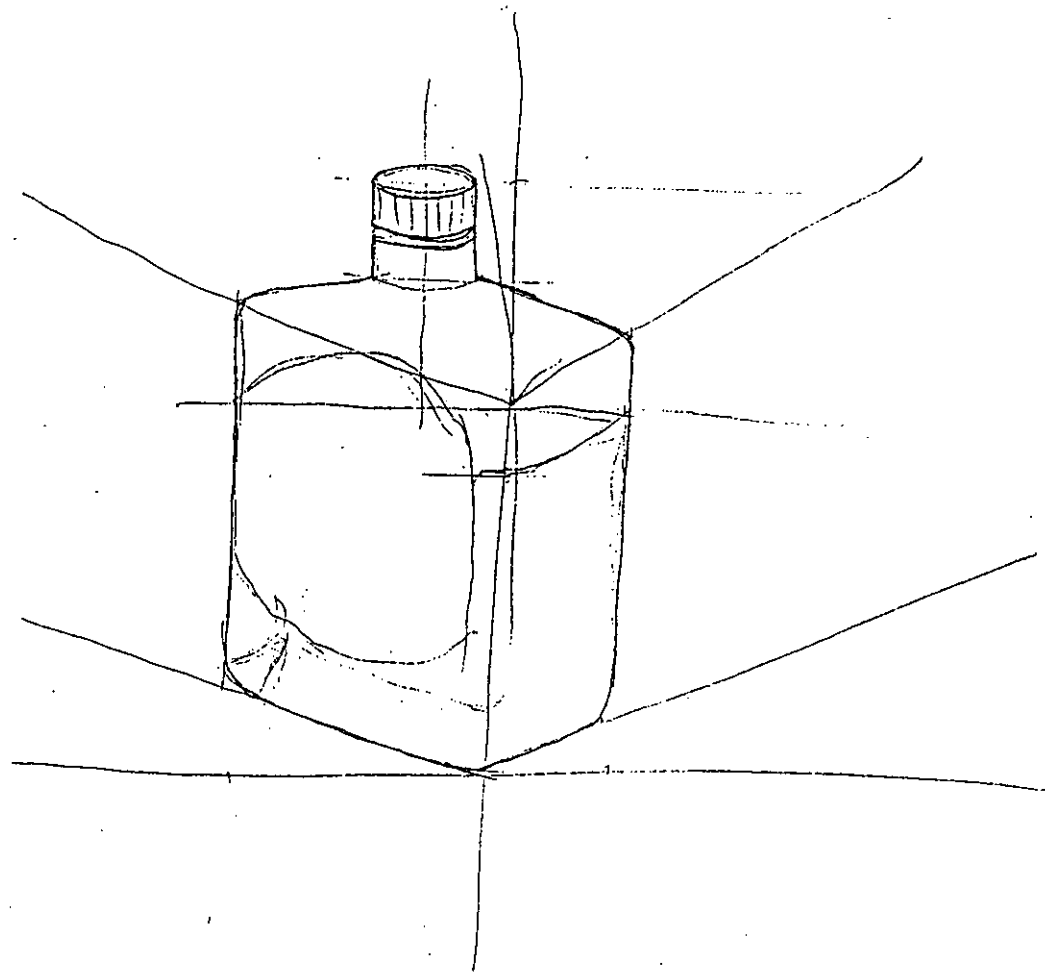
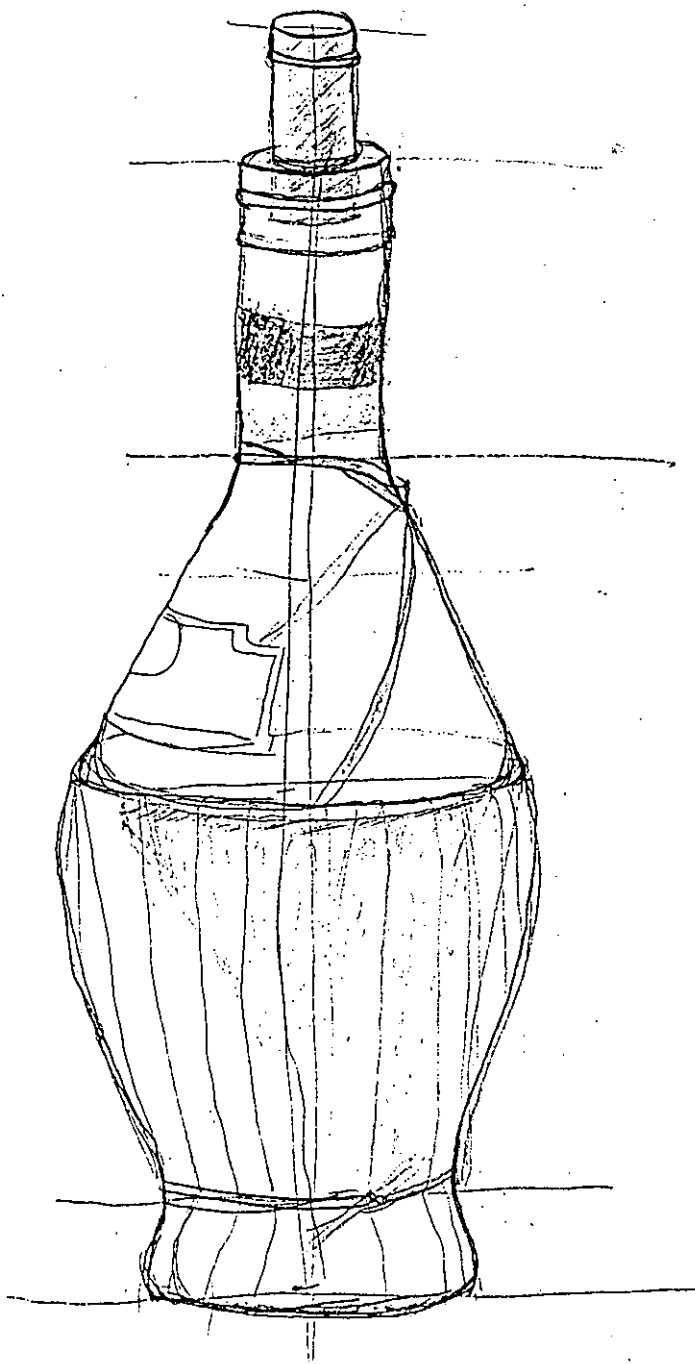
44382

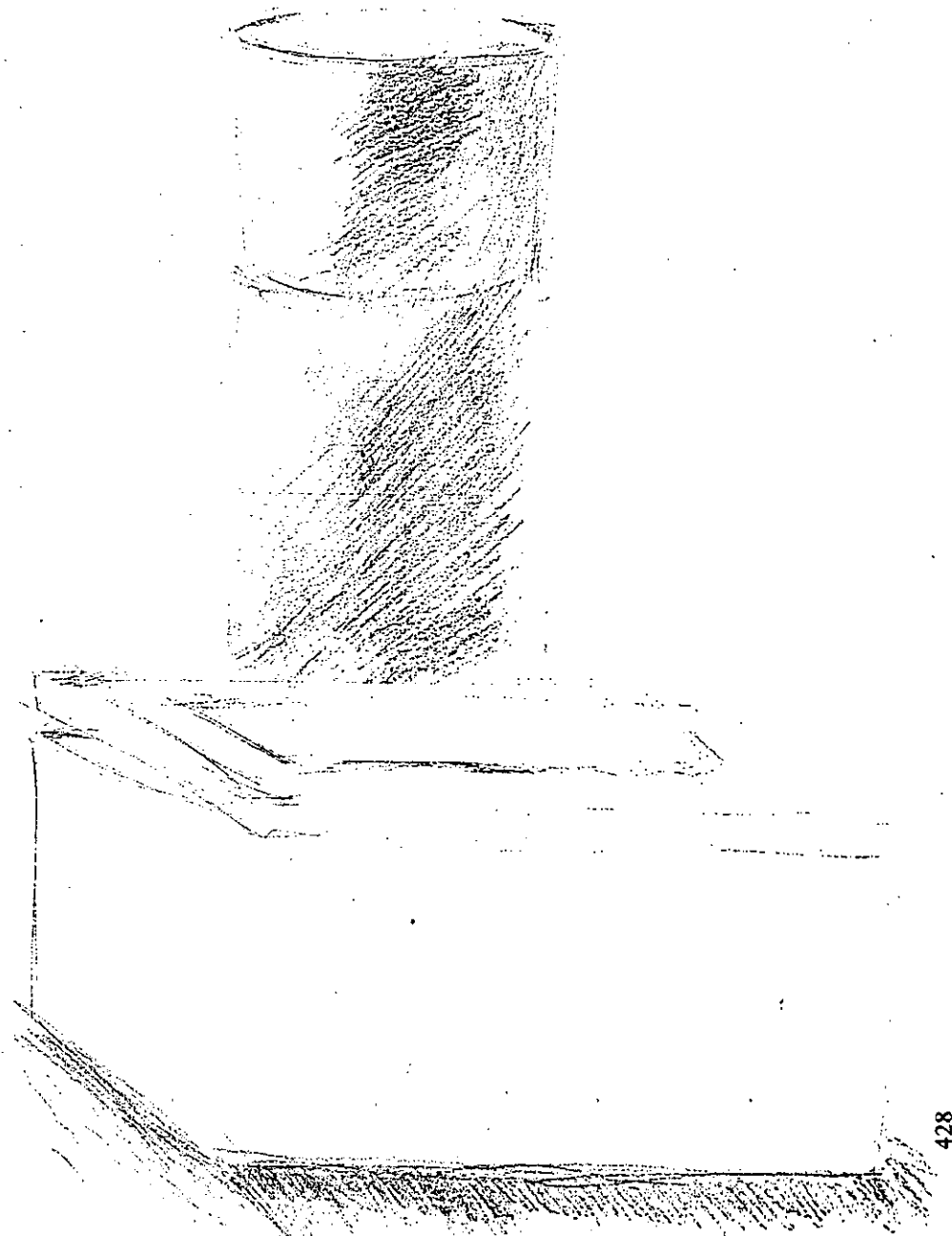
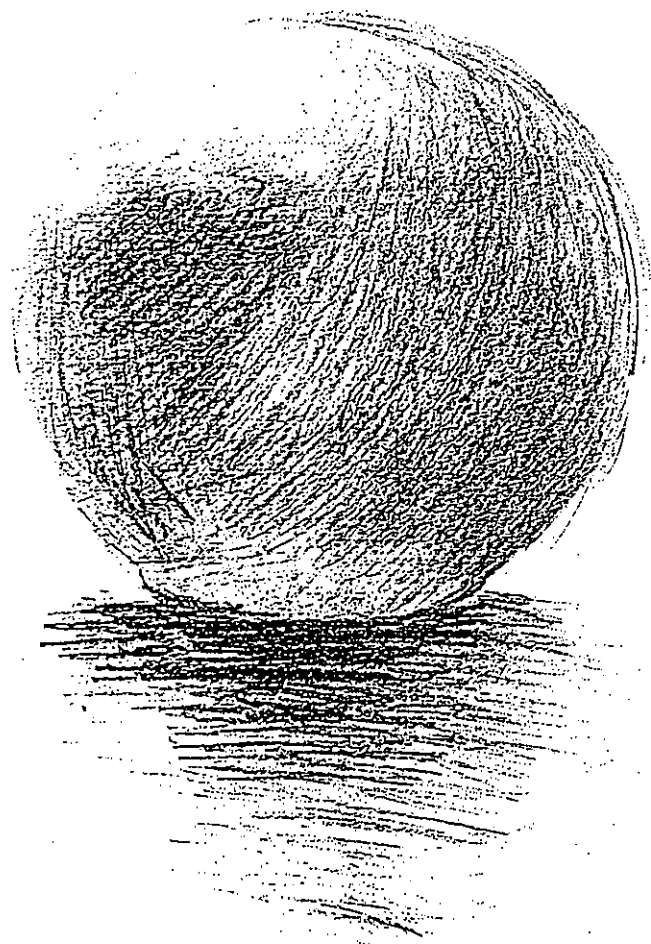
Derecho

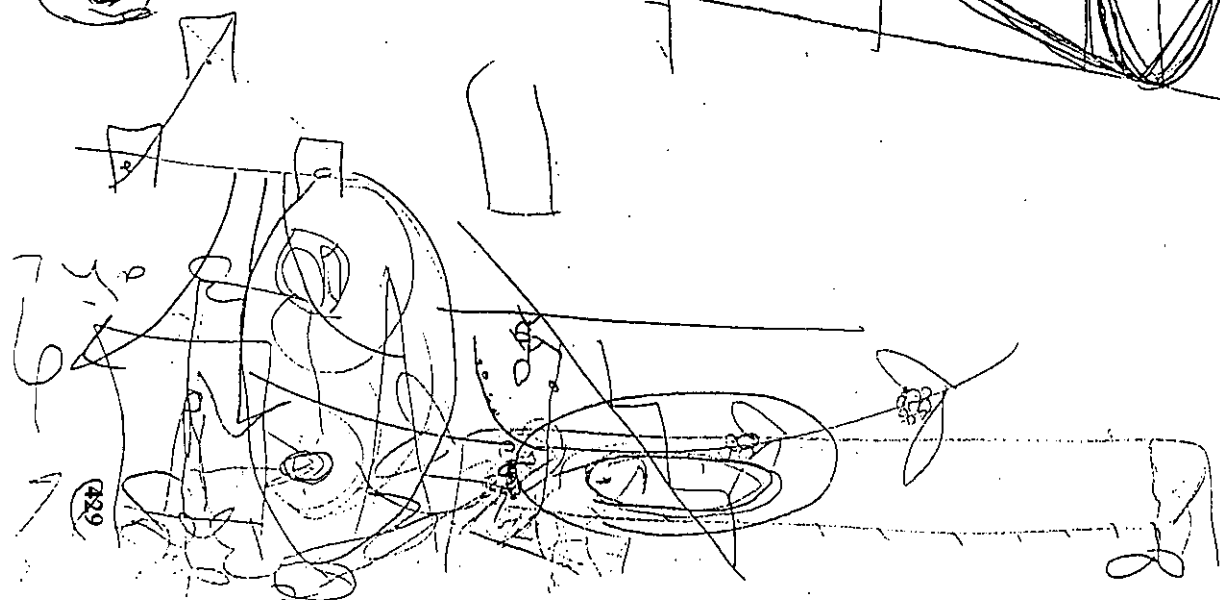
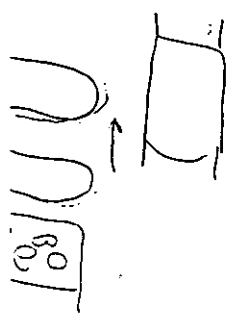
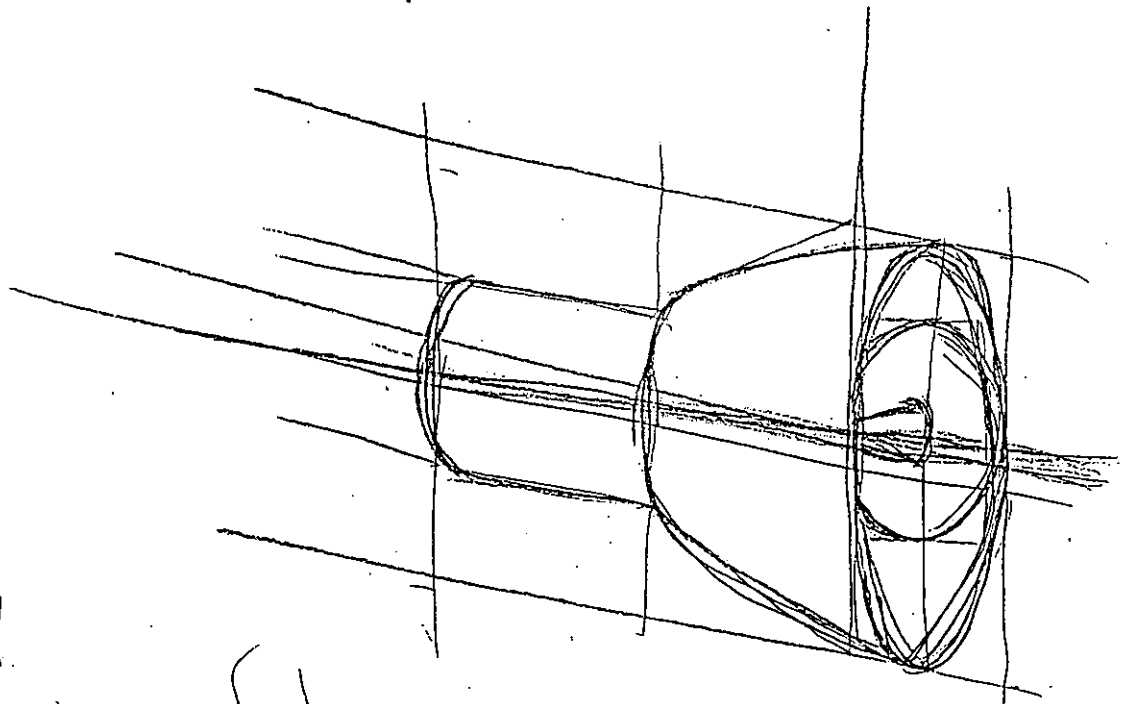
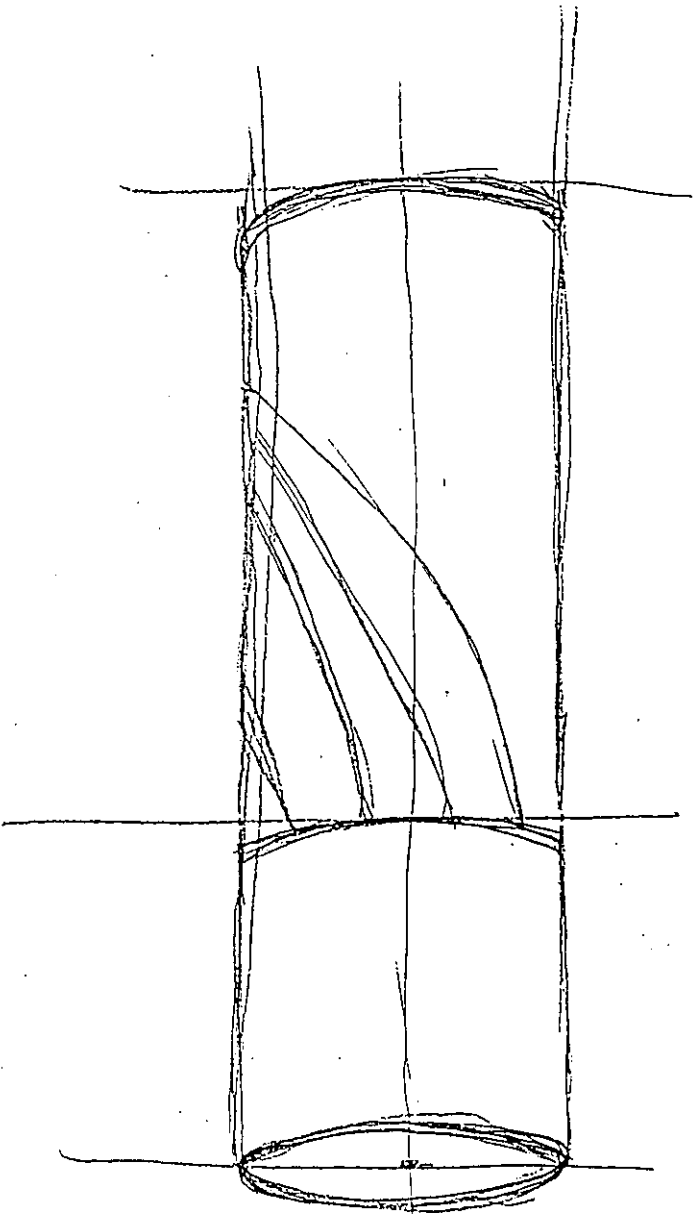


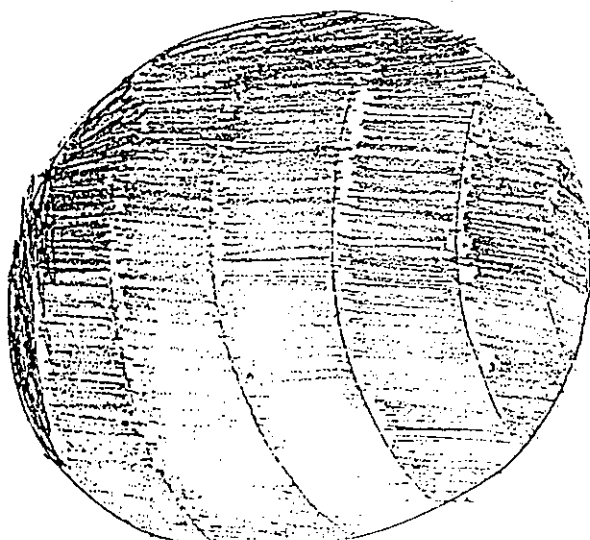
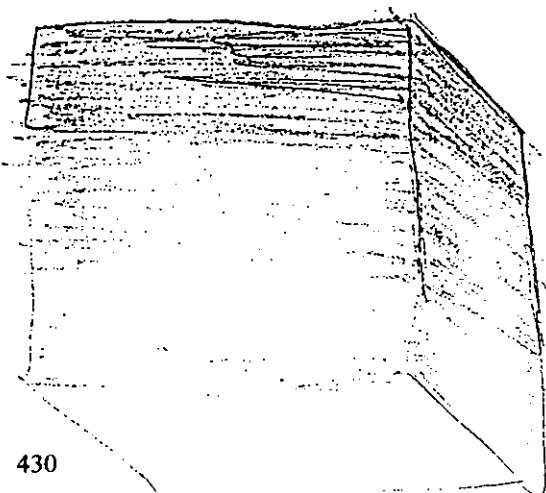
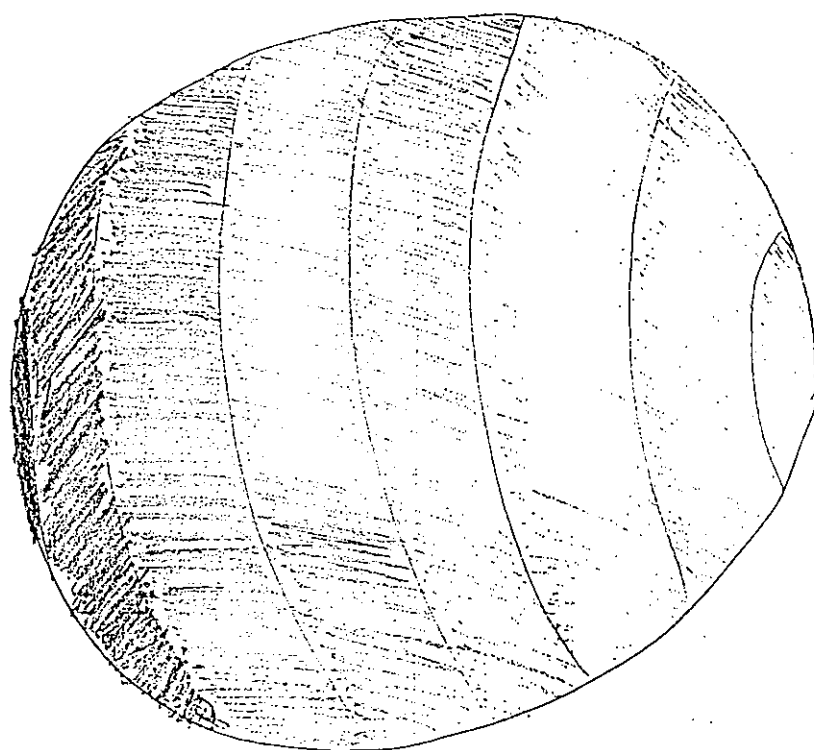
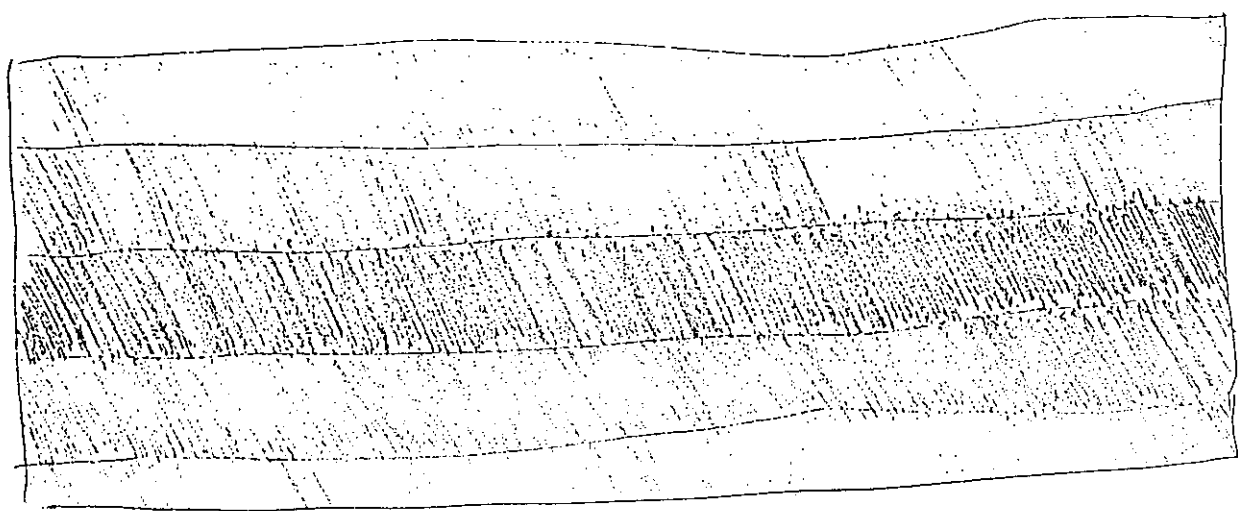


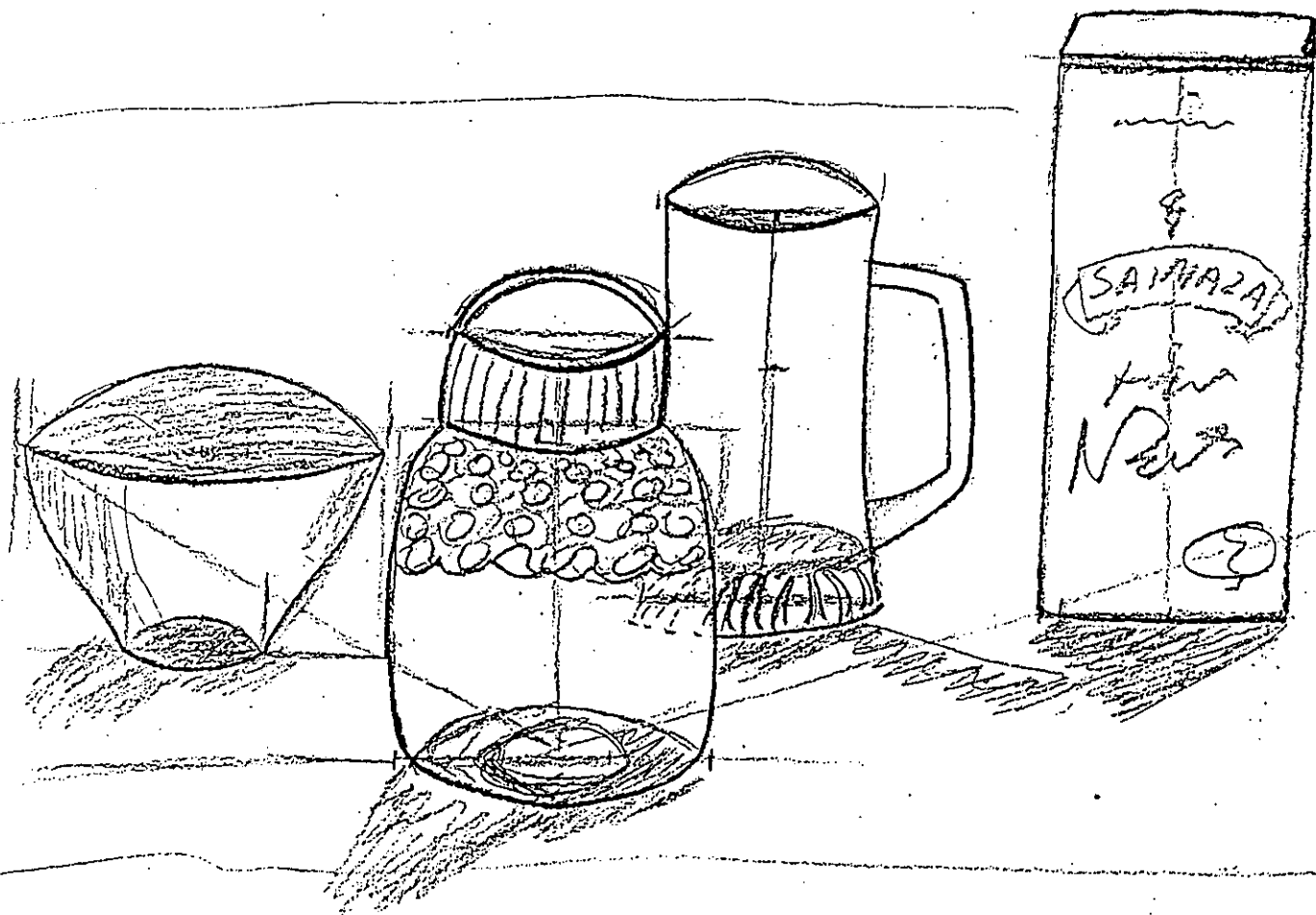


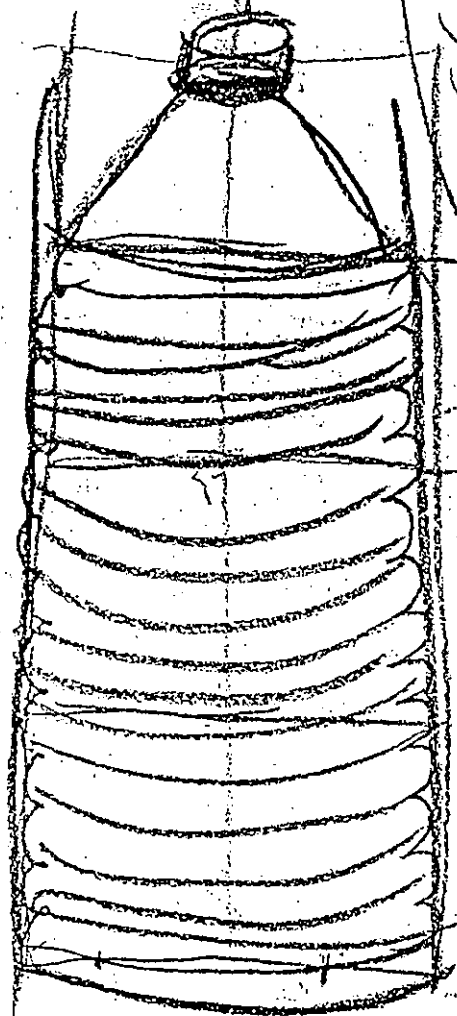




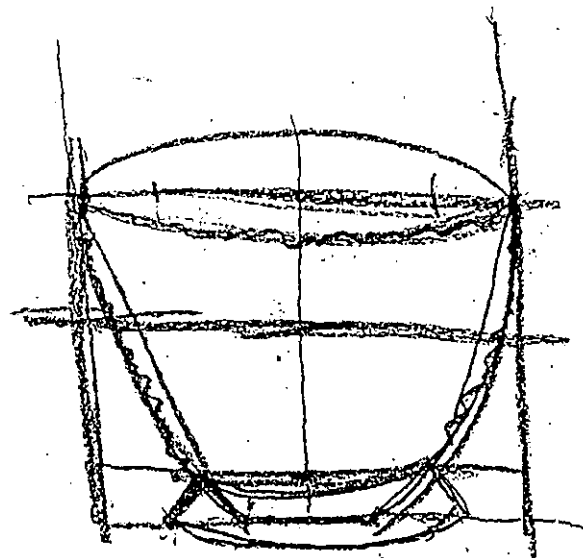
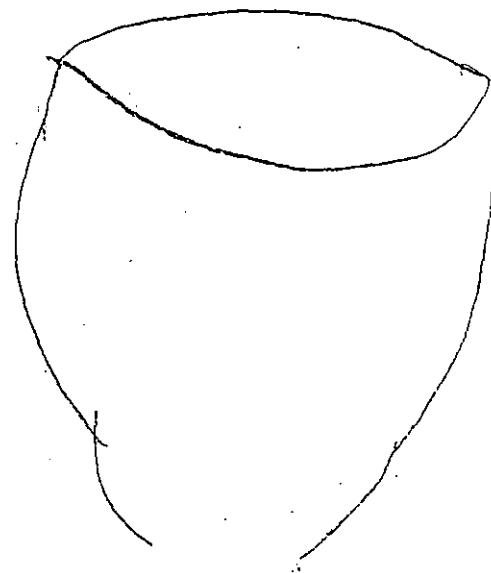
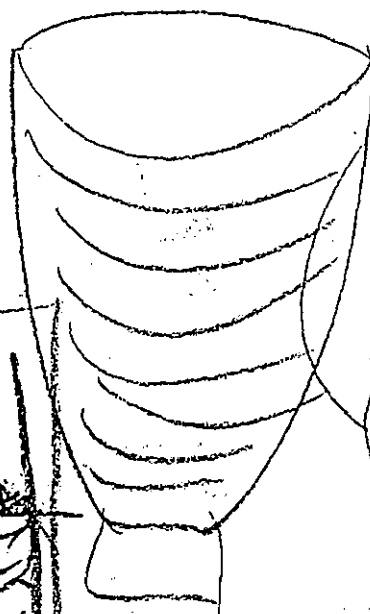




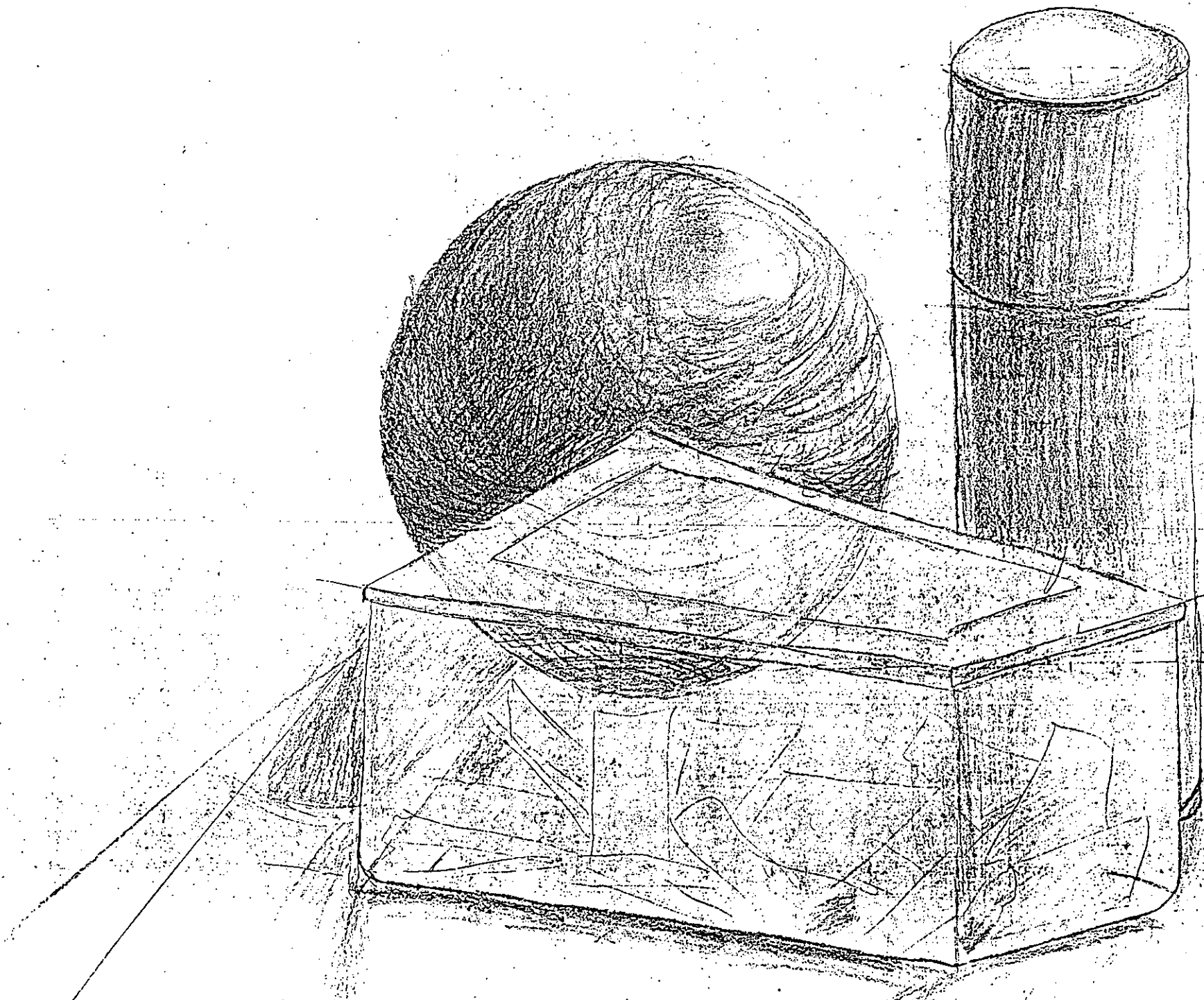




Amicus 1

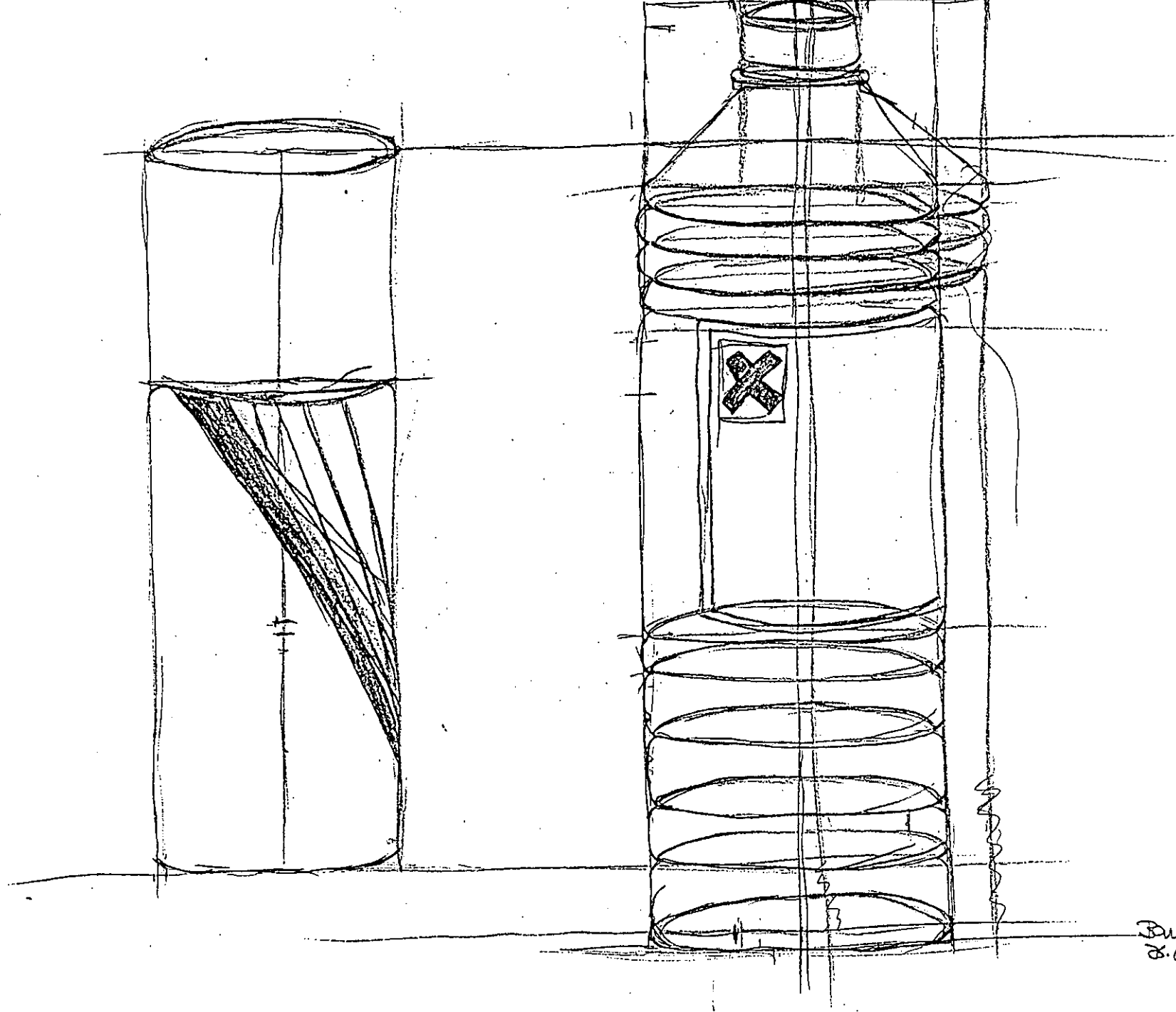


Epurus 2.

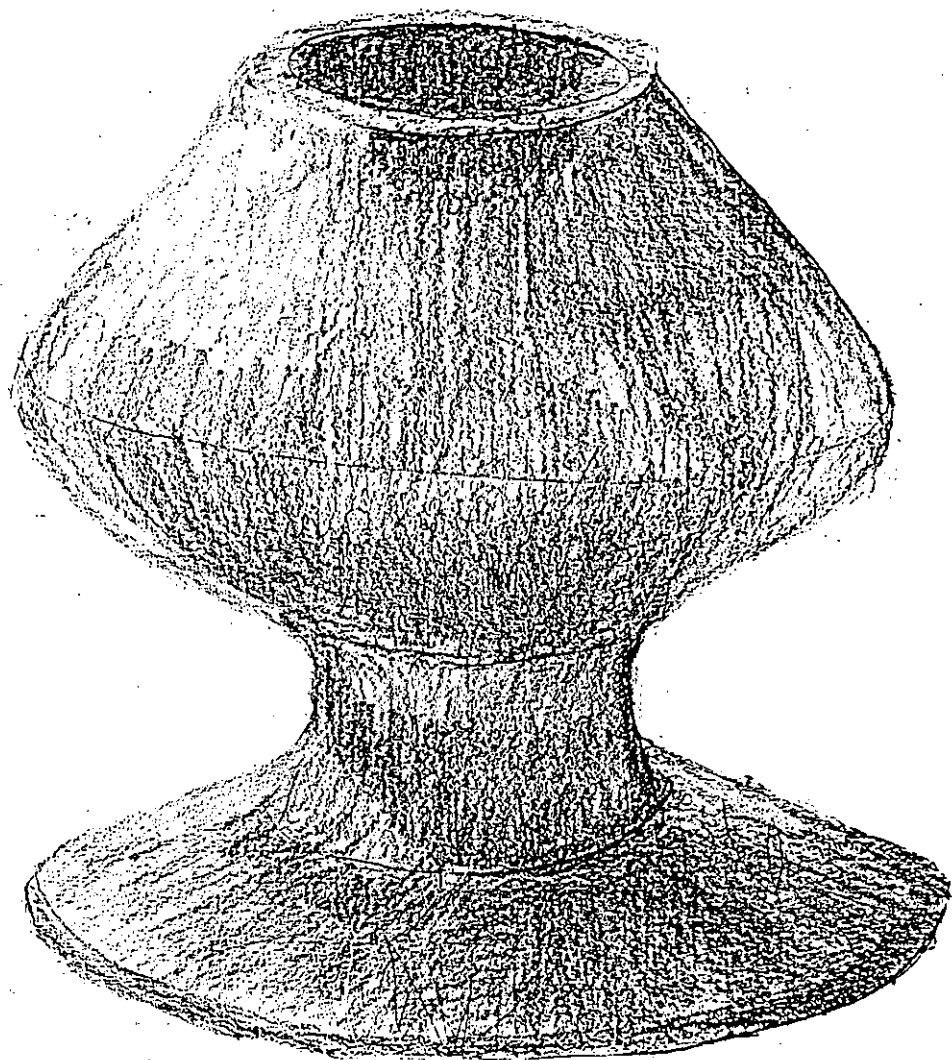


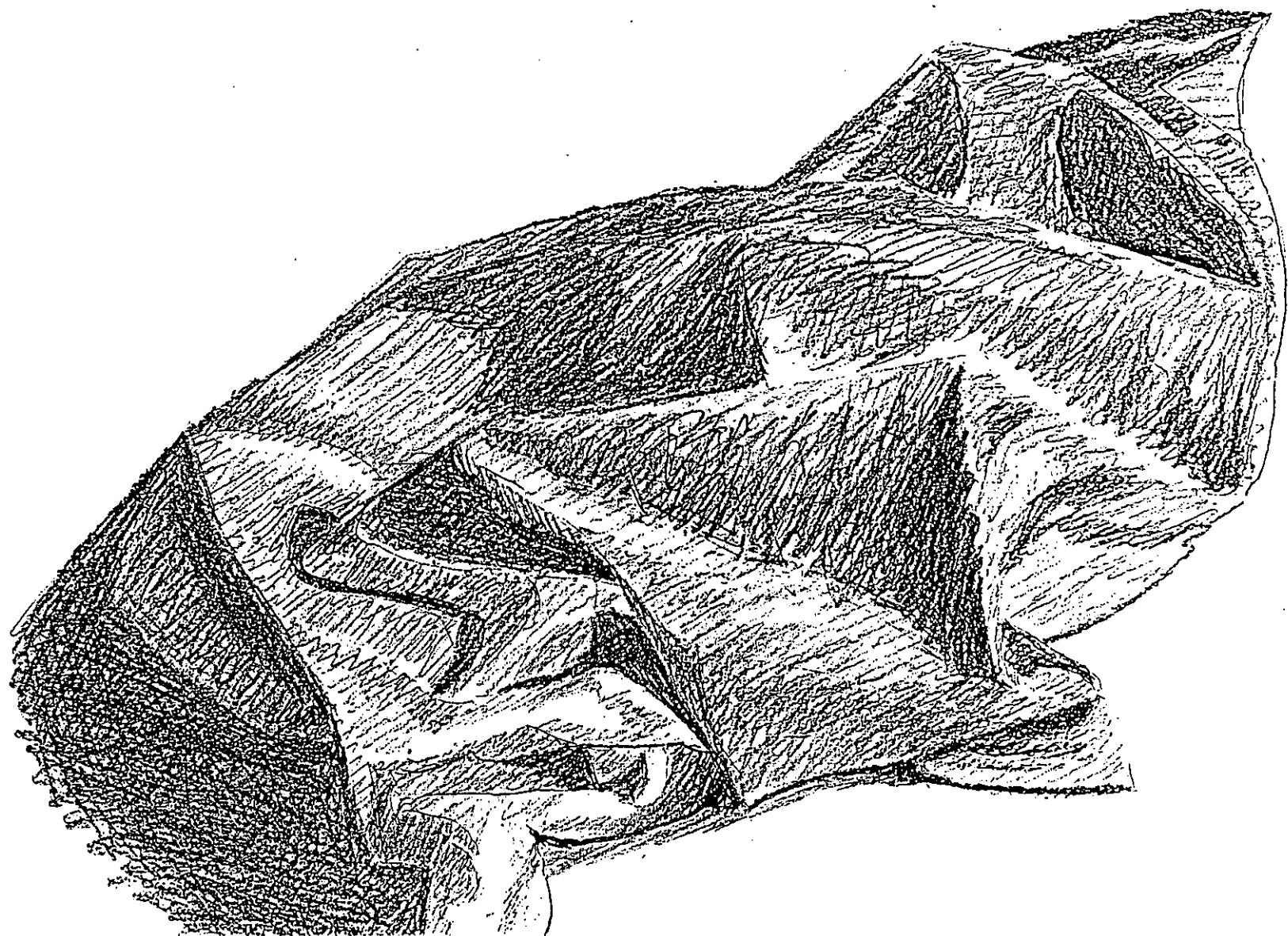


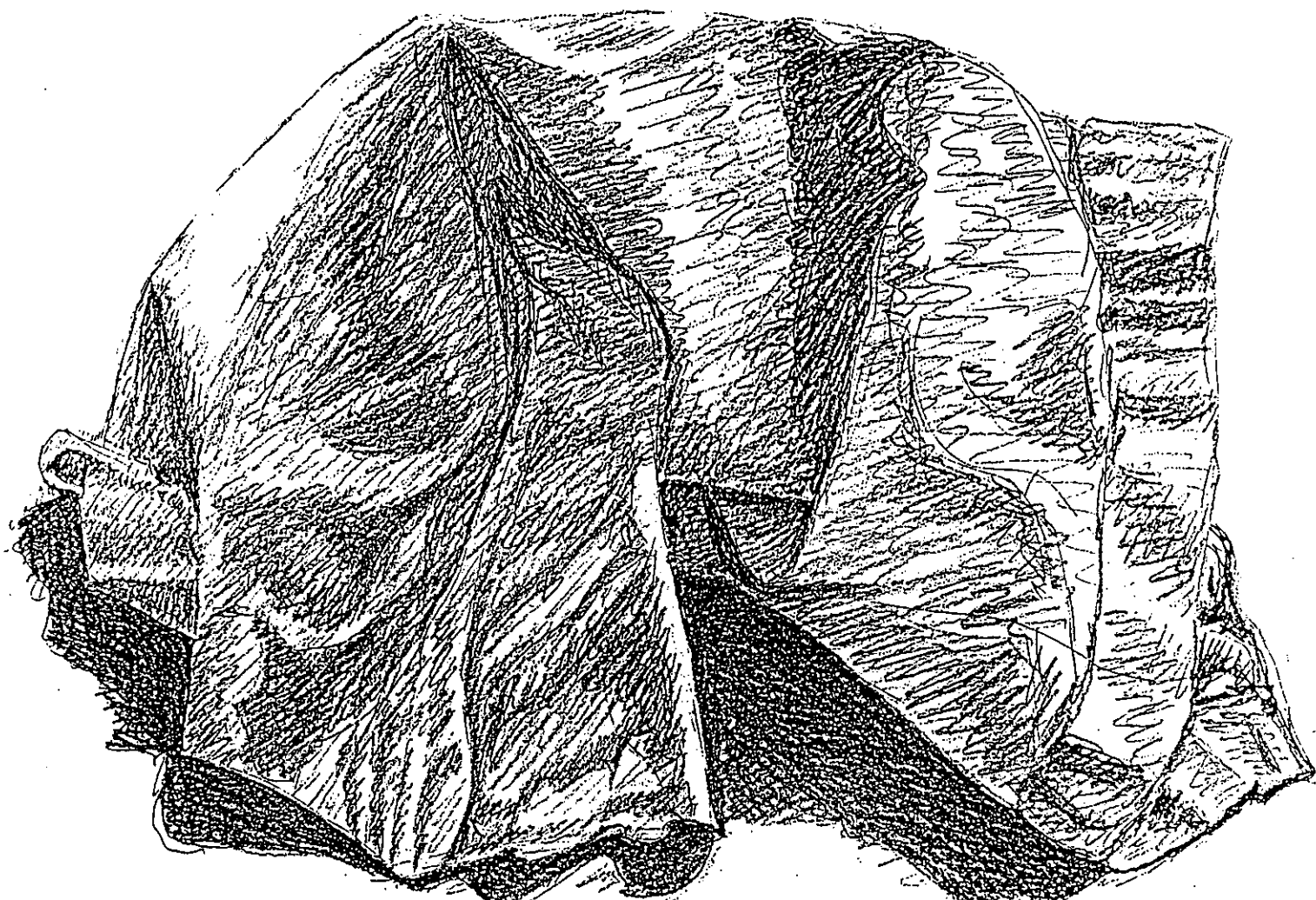
May 23
434
Cecilia

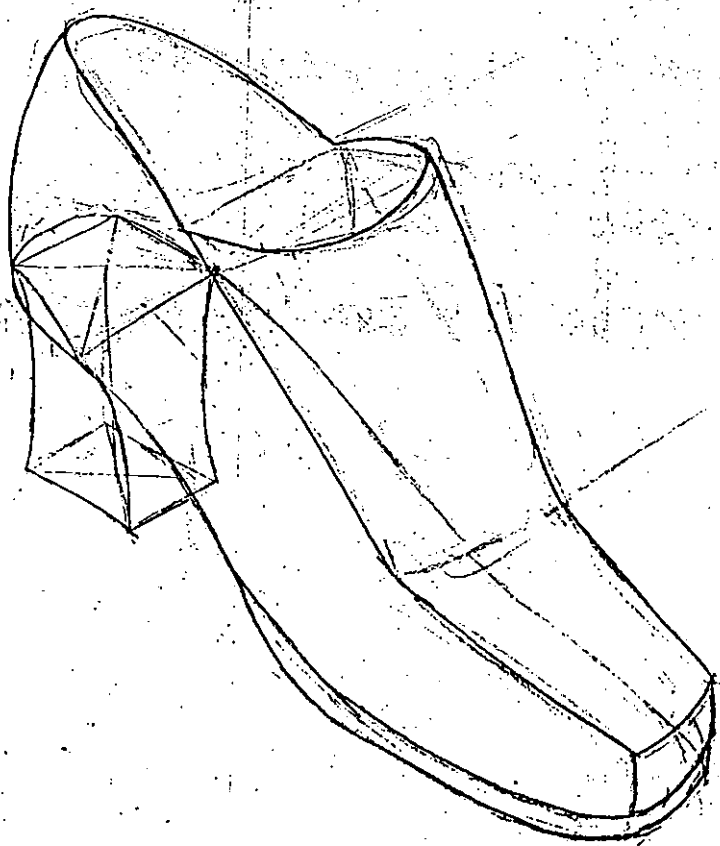
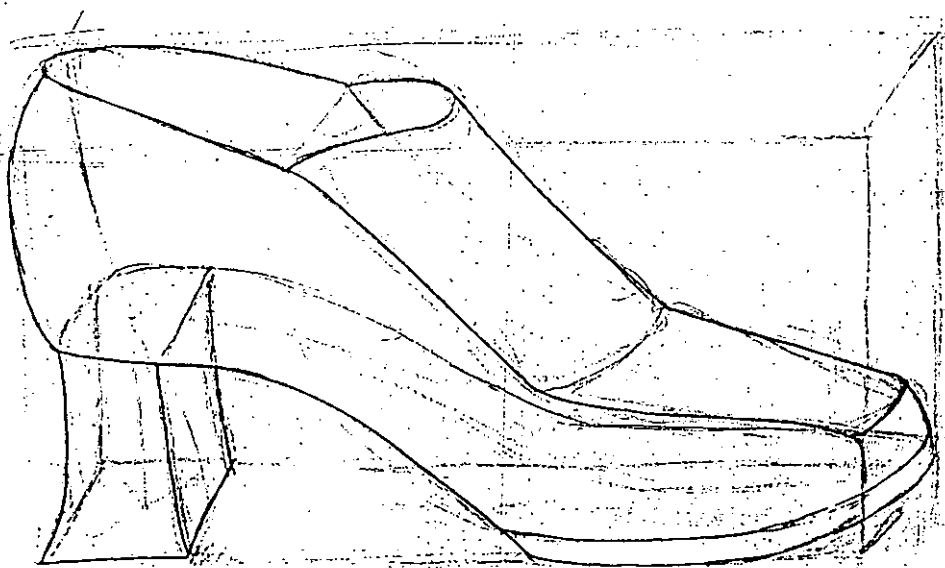


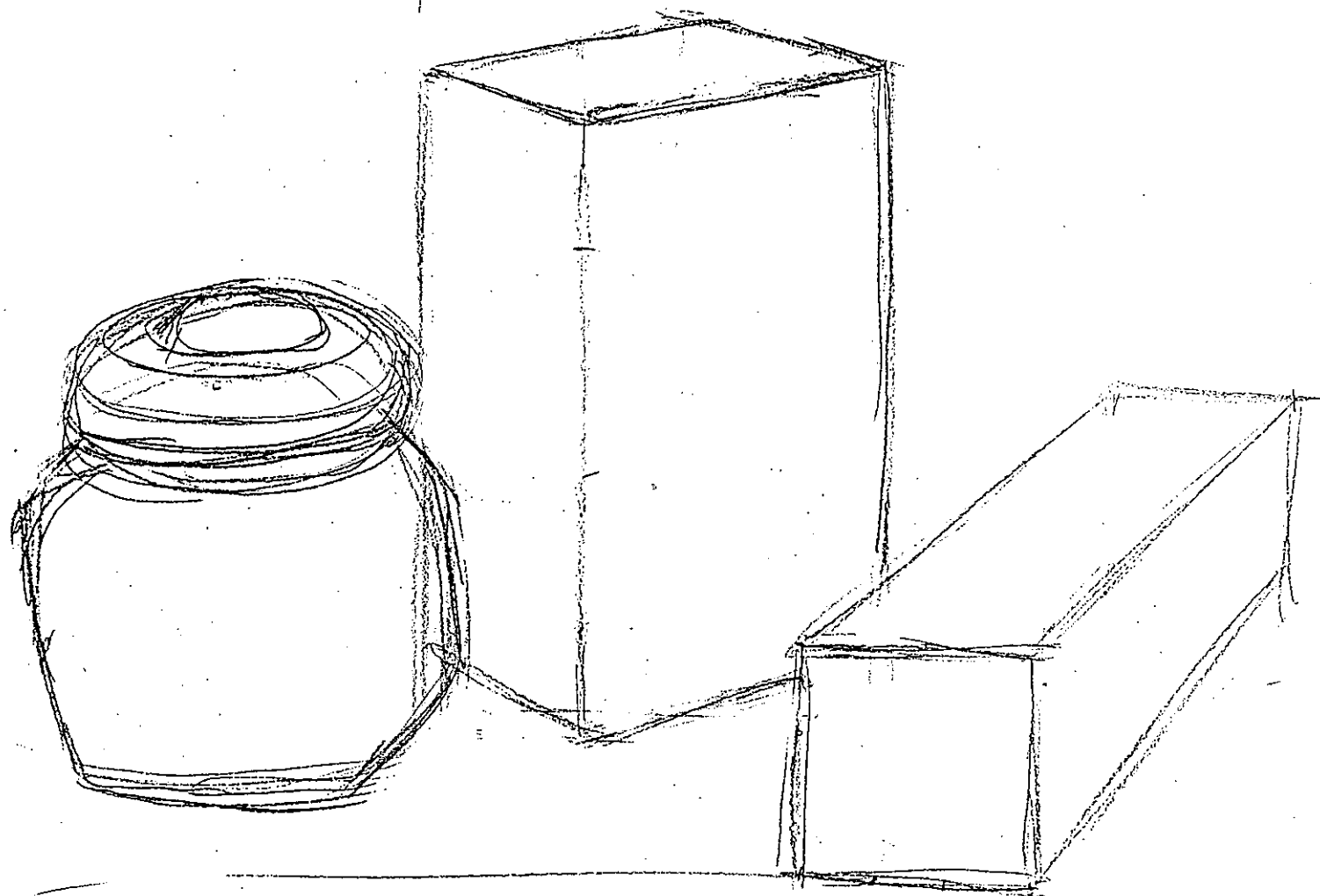
Bulova
8.4.78

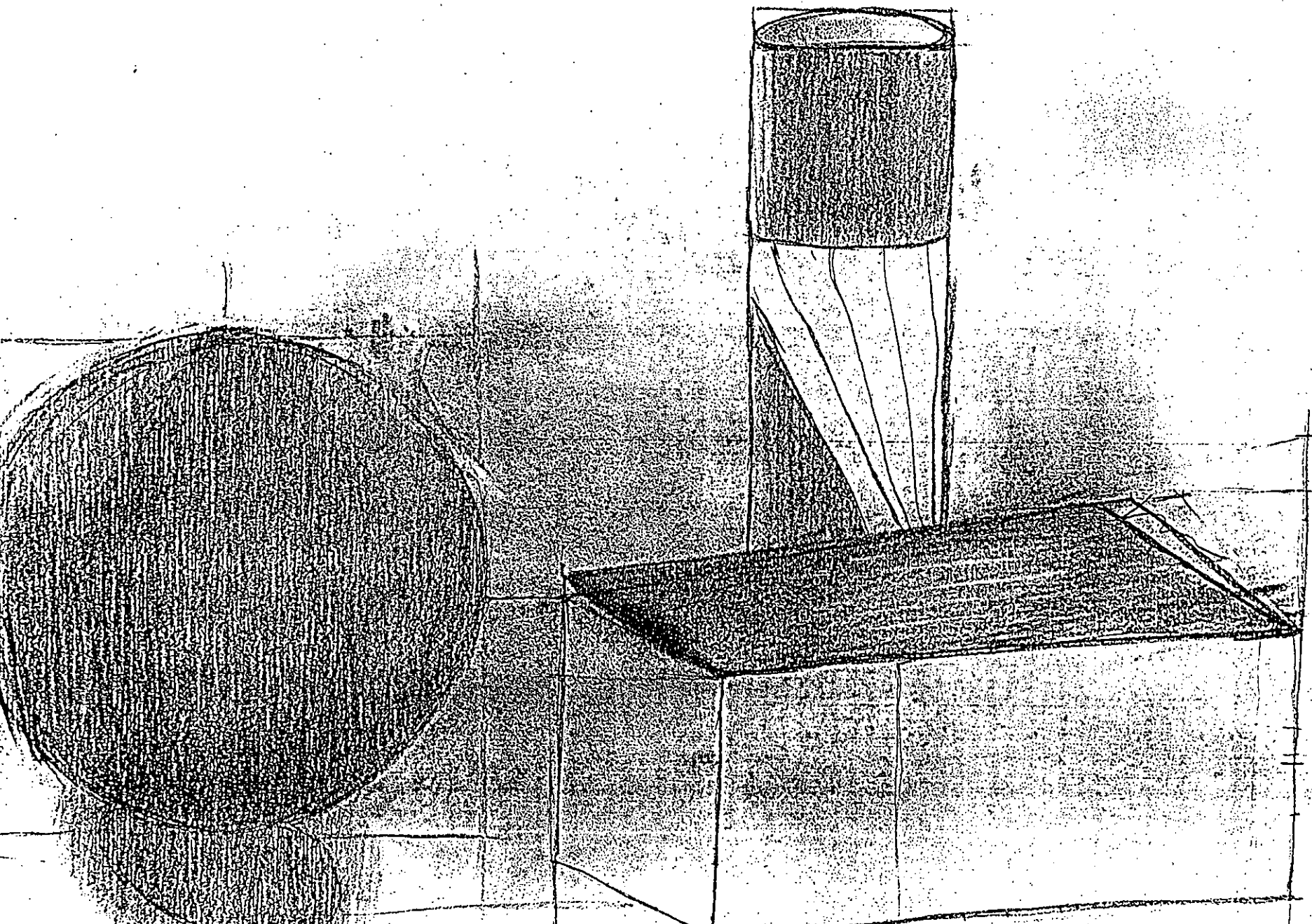


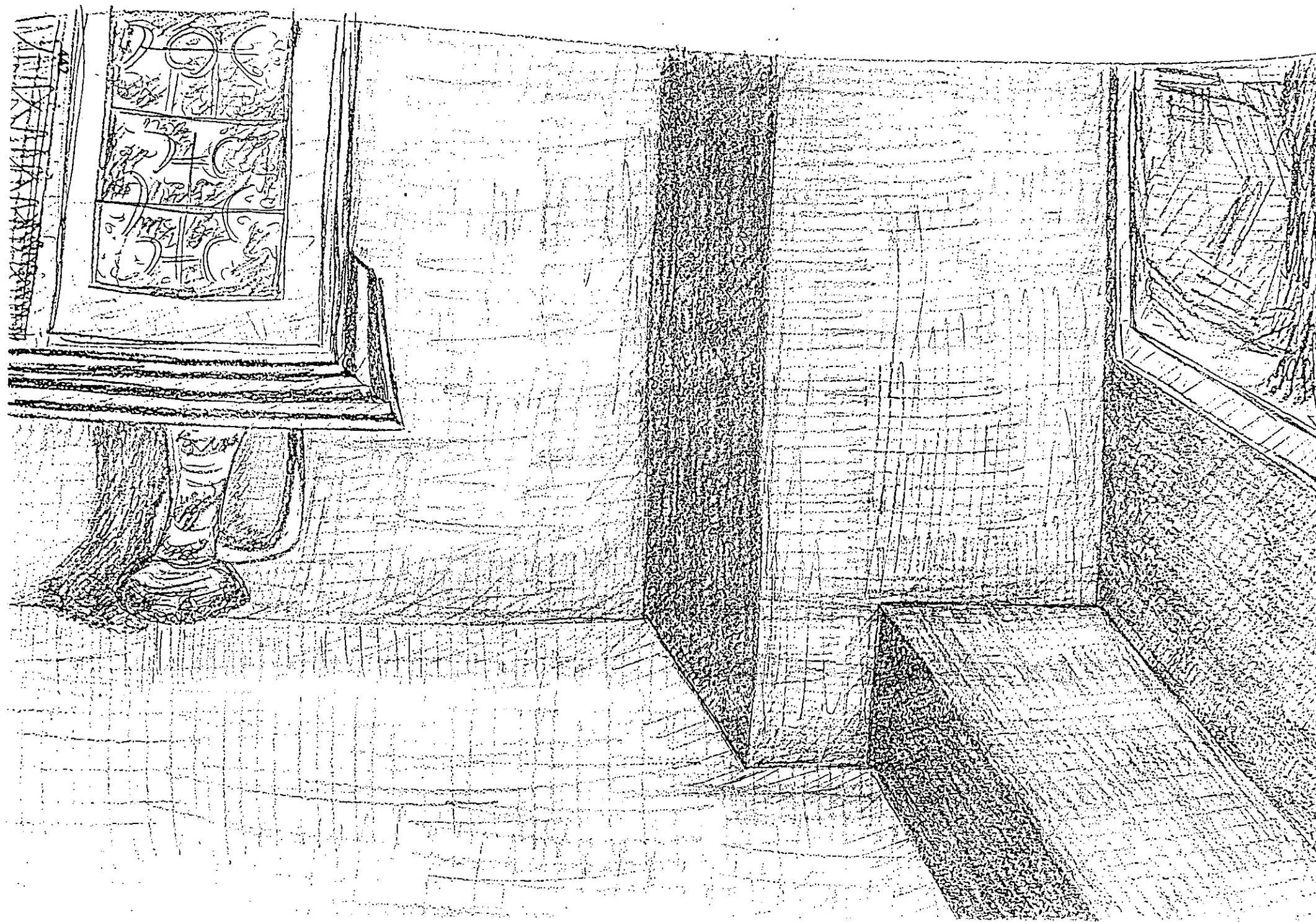


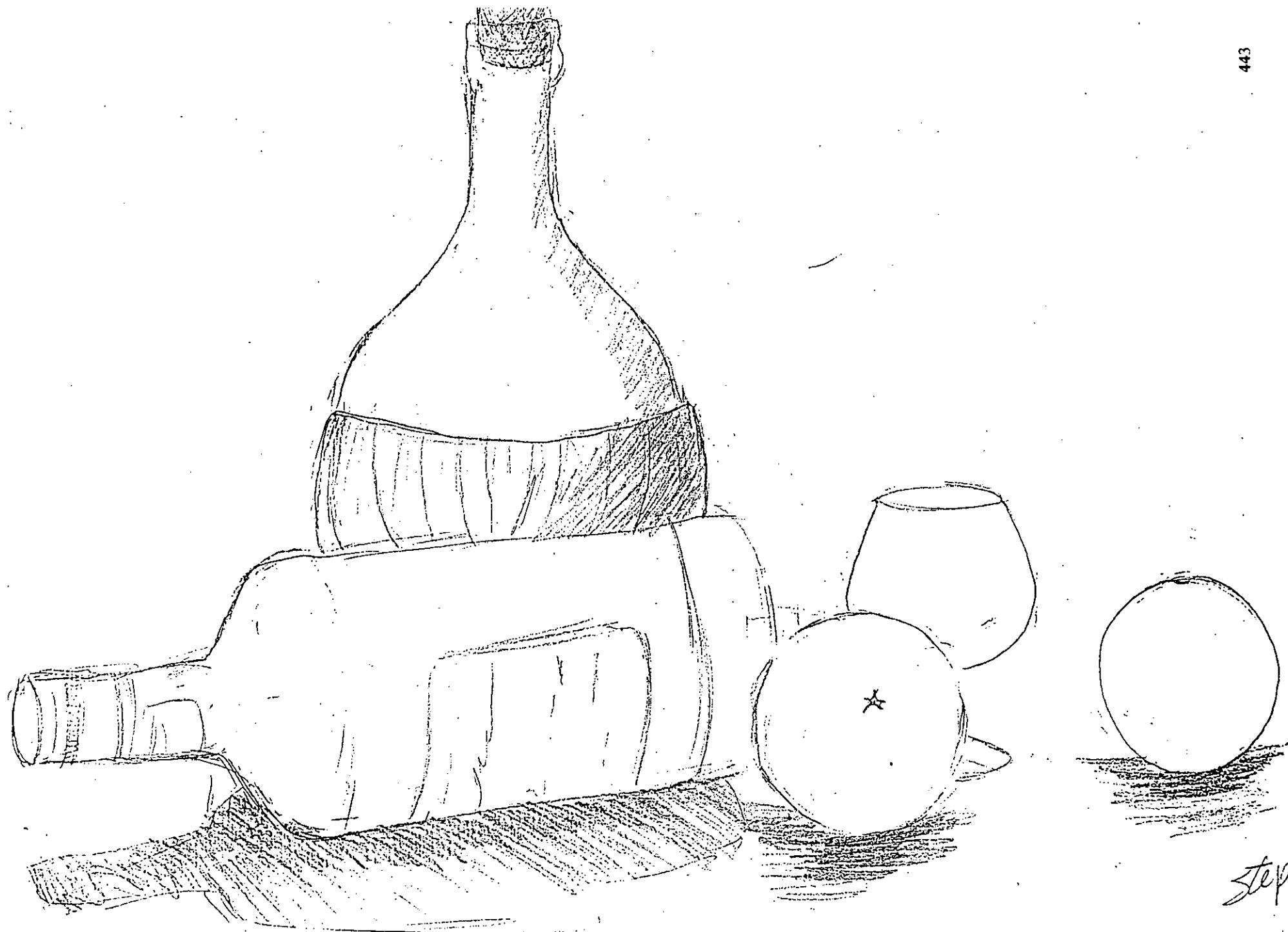


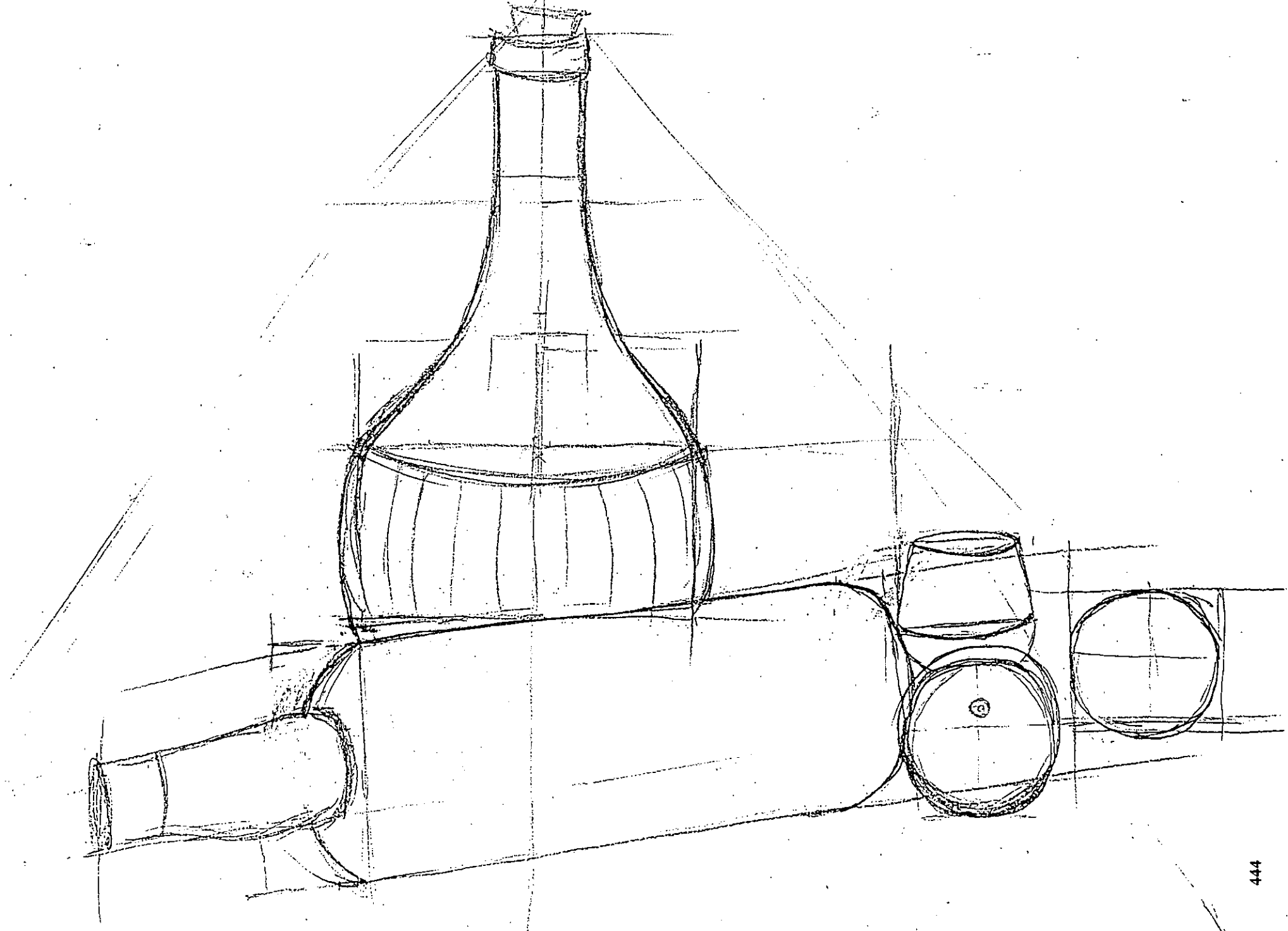


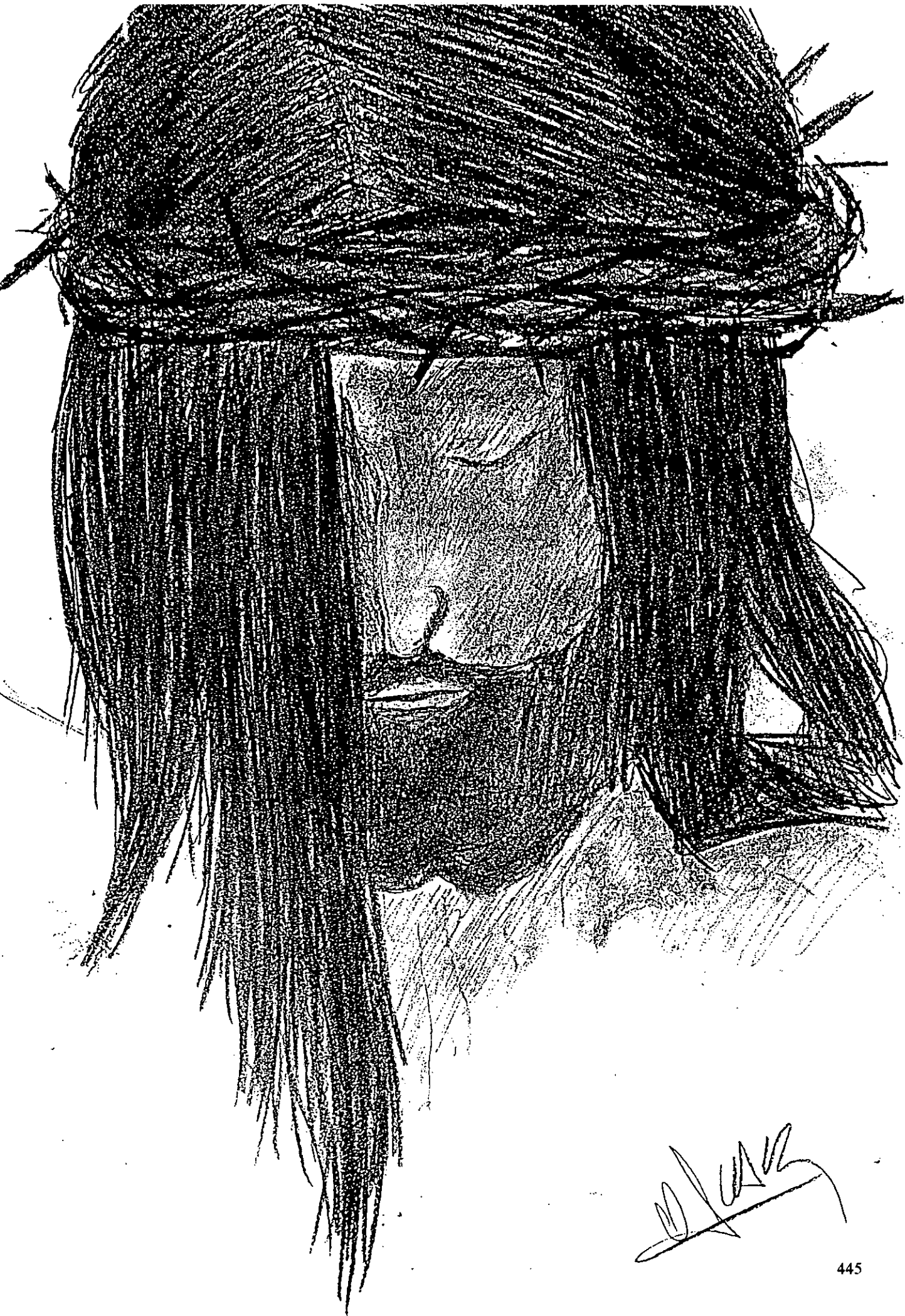




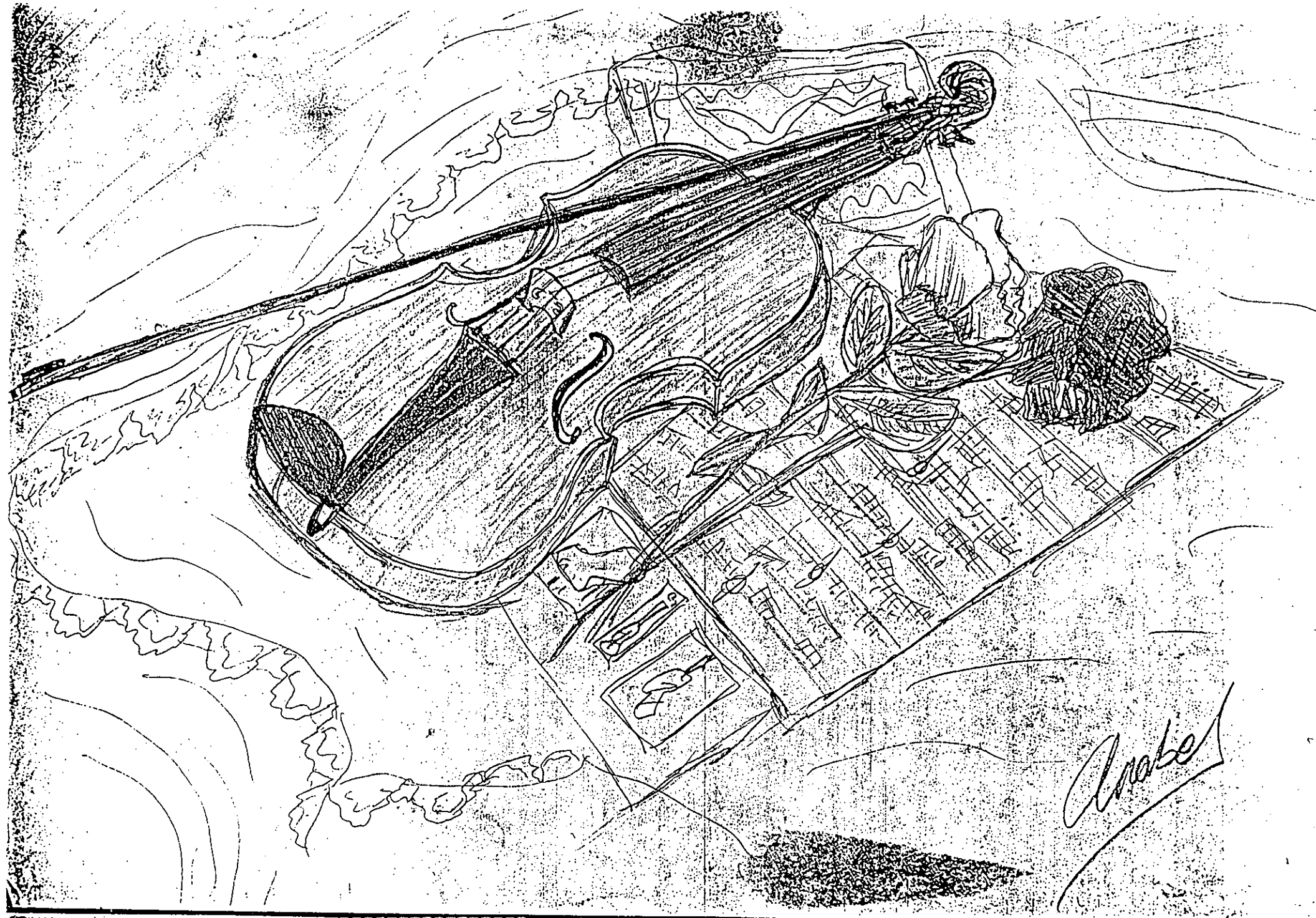




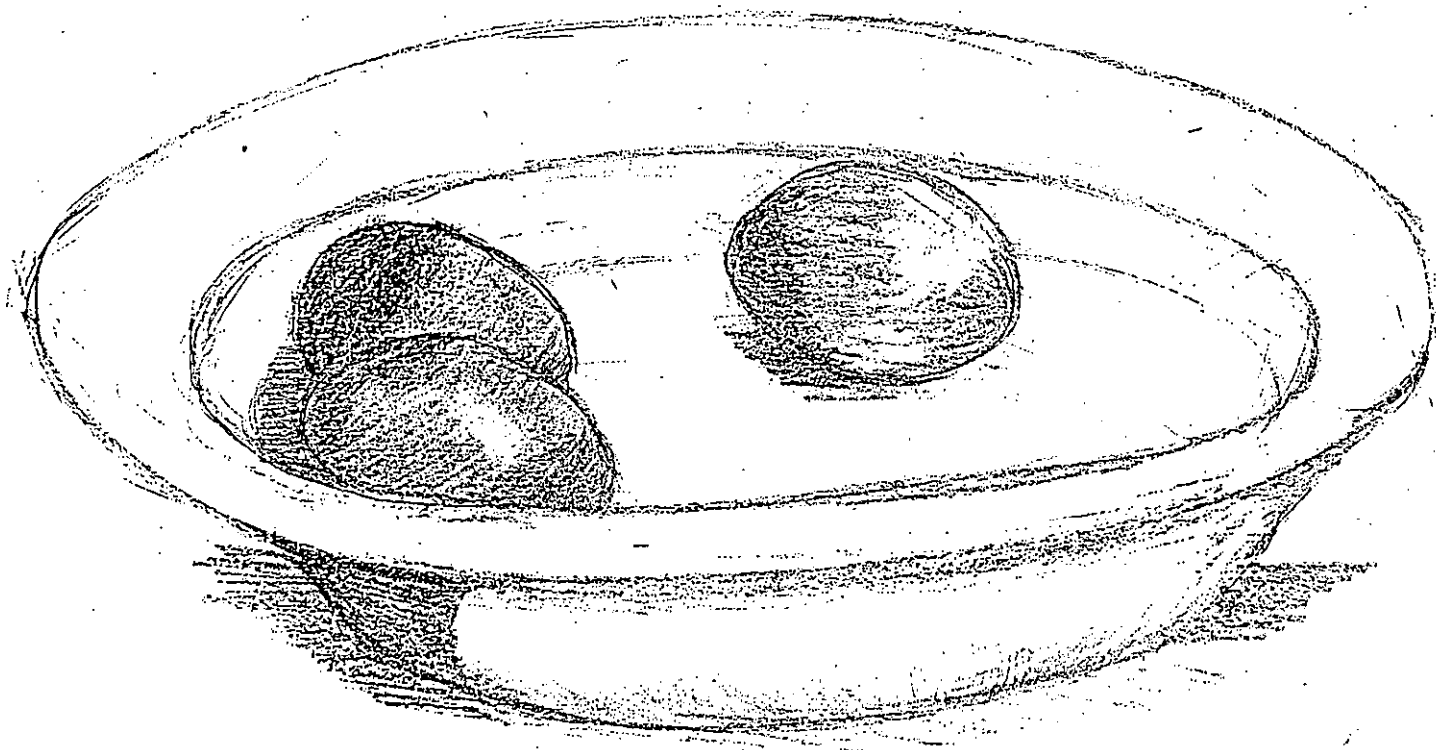




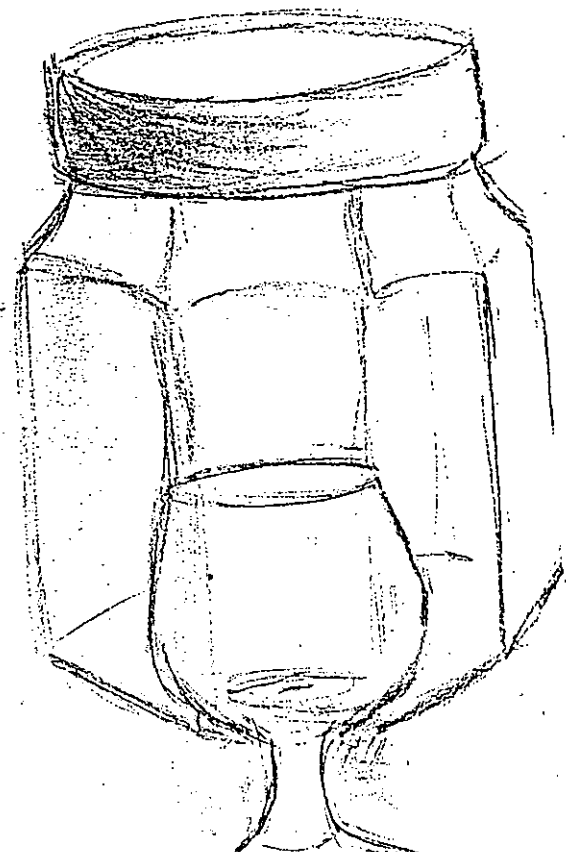
[Handwritten signature]

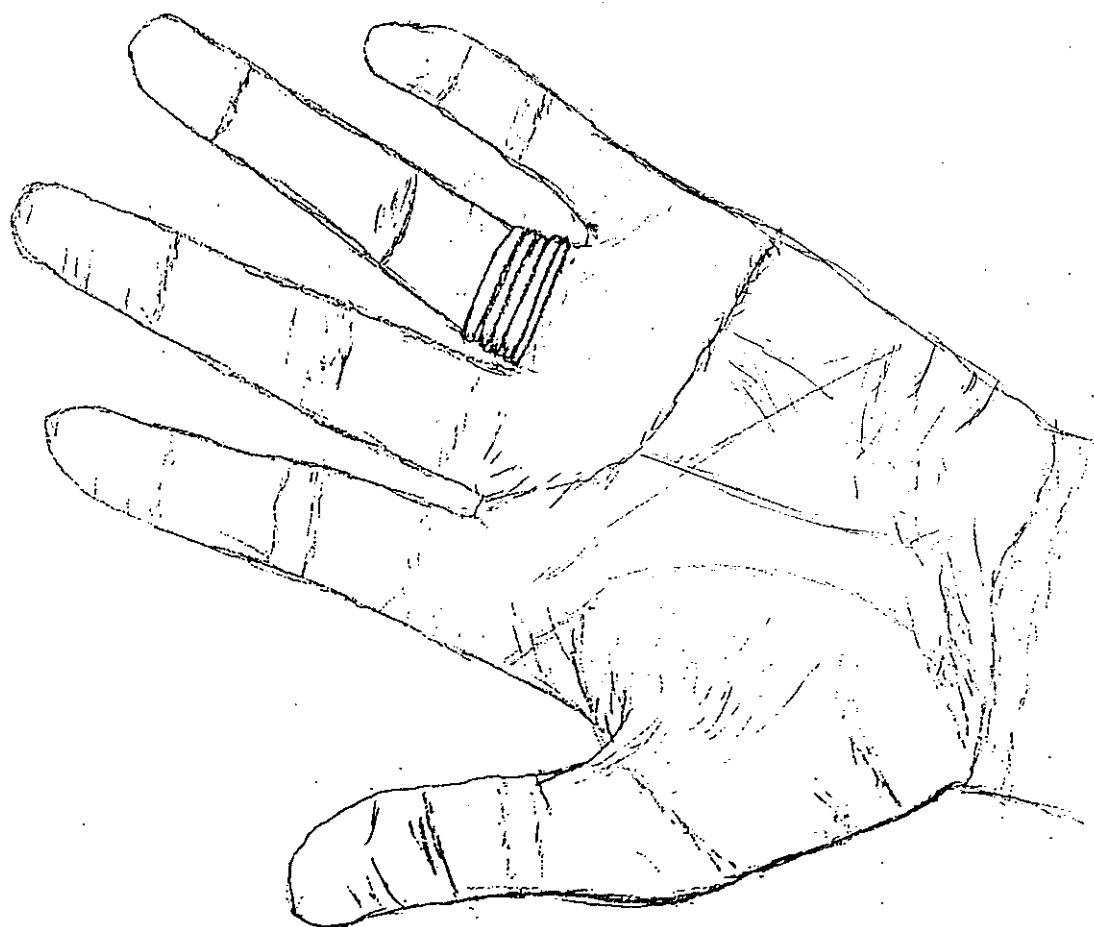


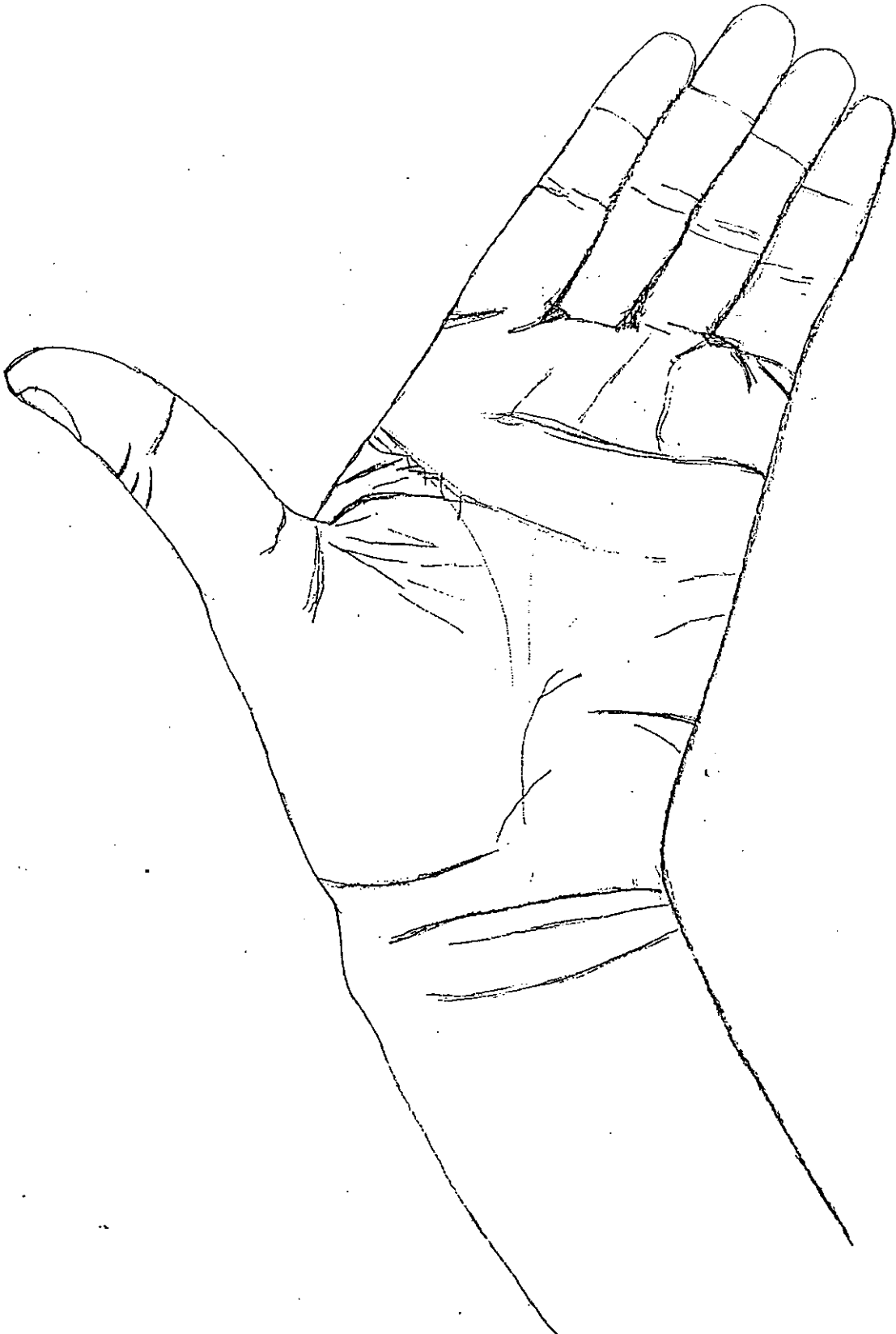
Anake



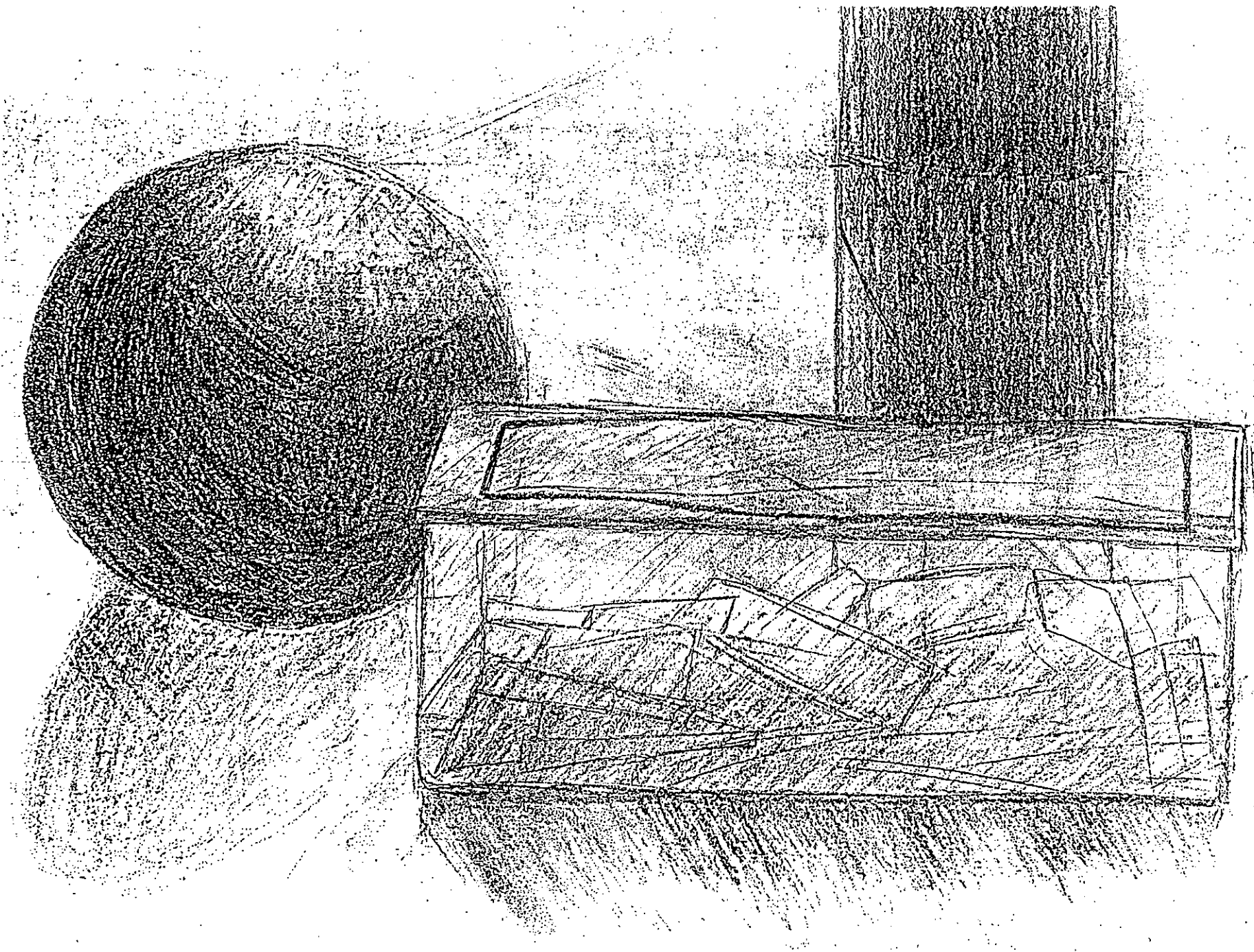






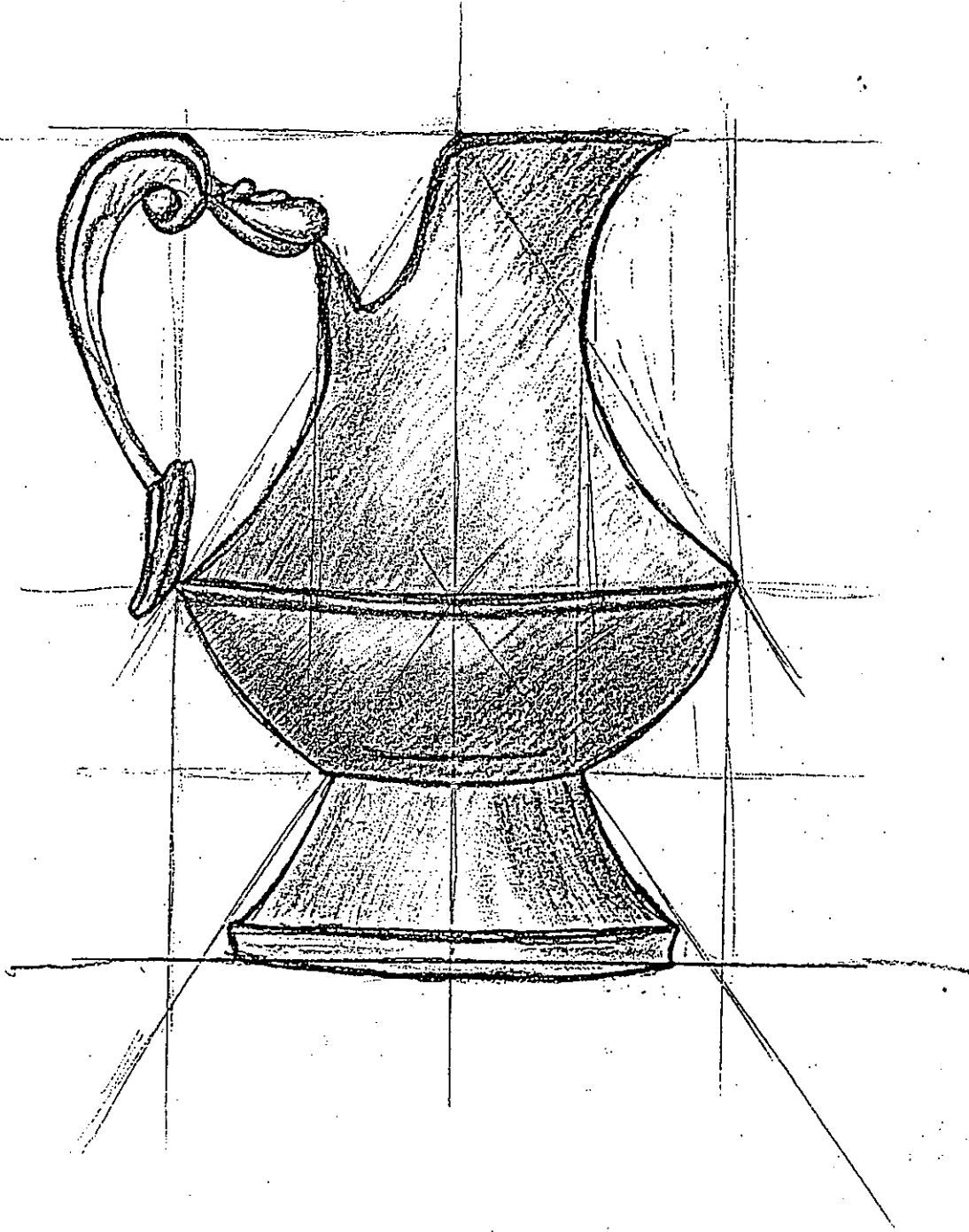


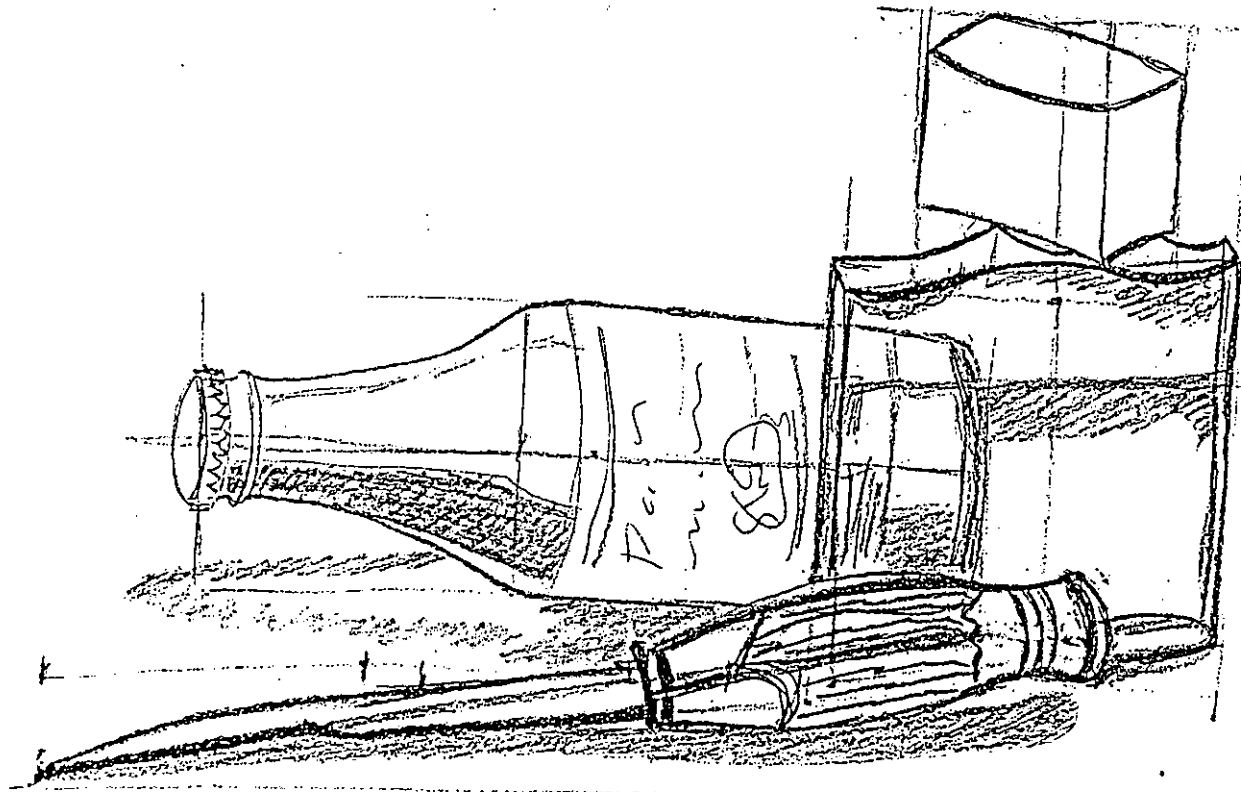


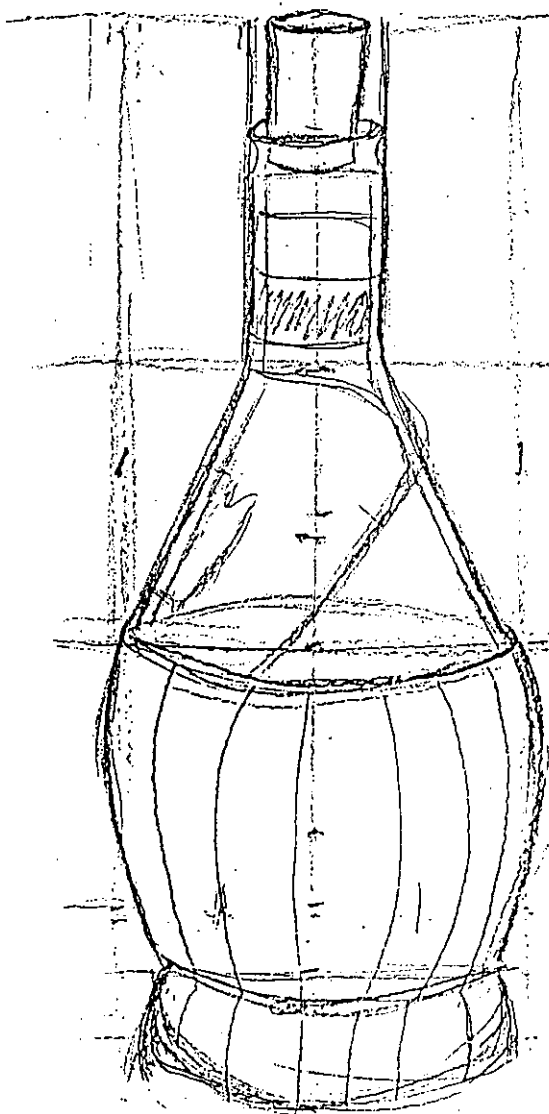


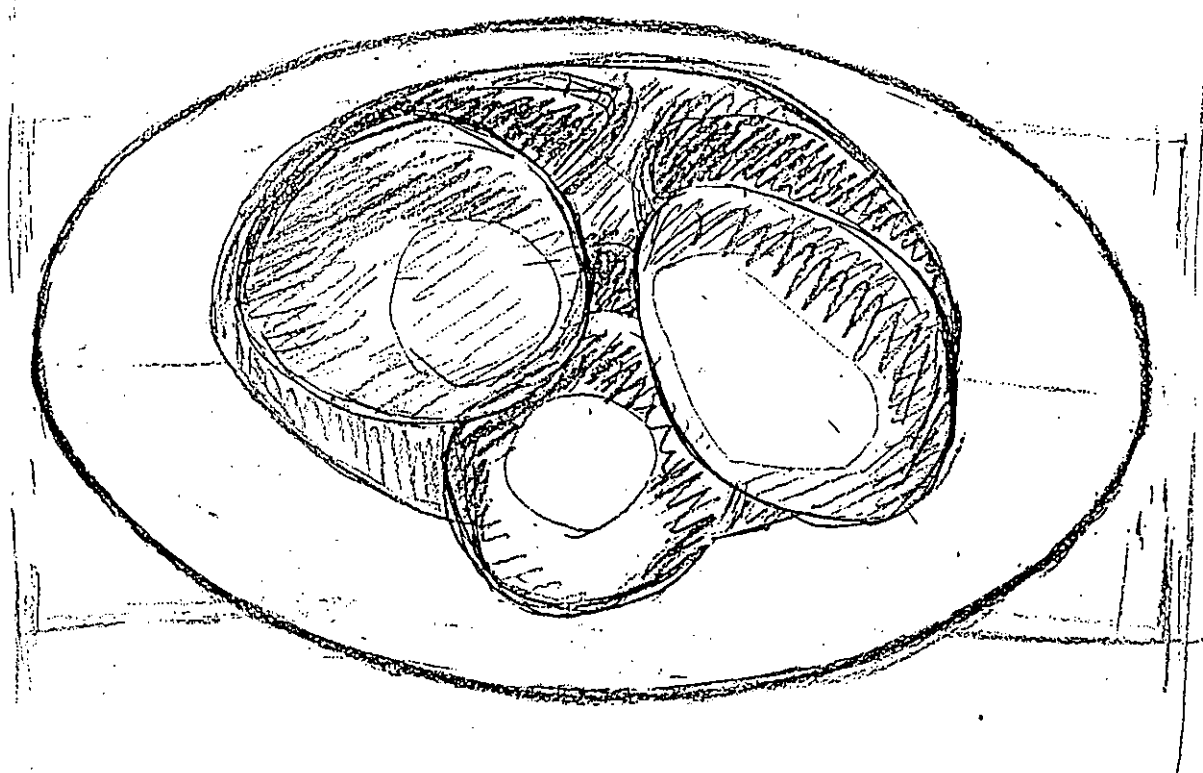
INABEL

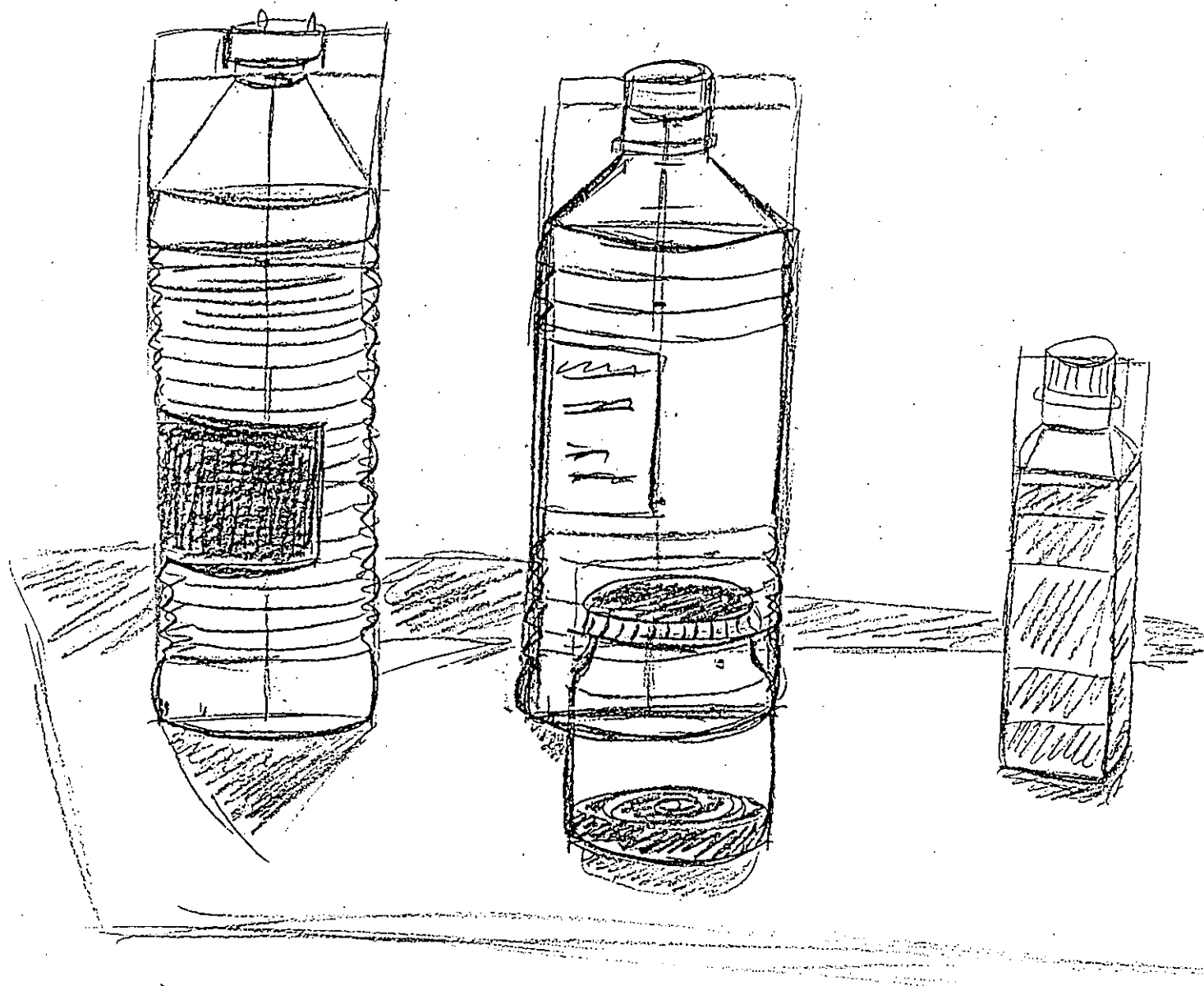
Arab.



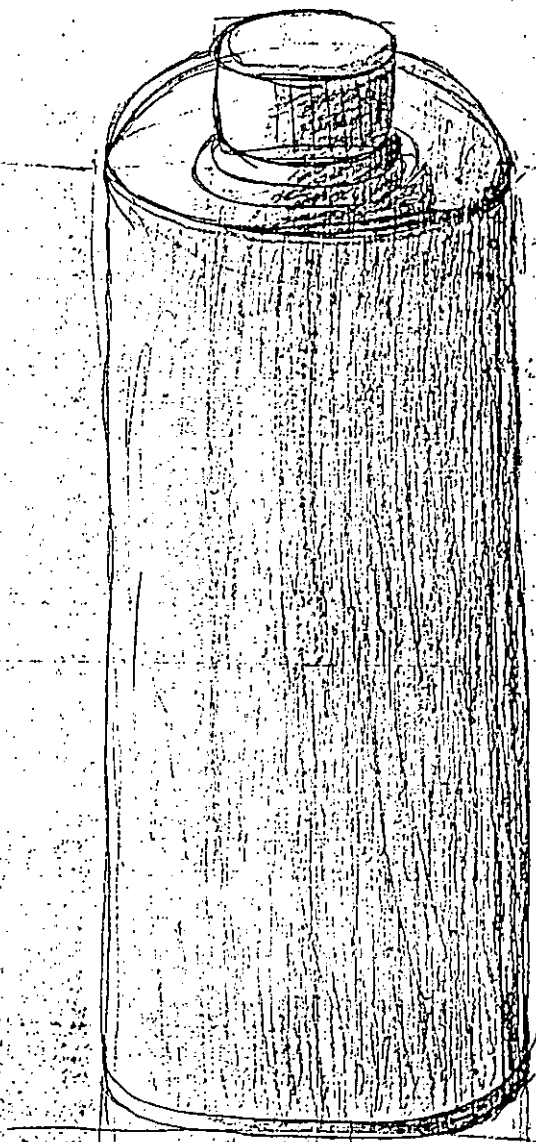
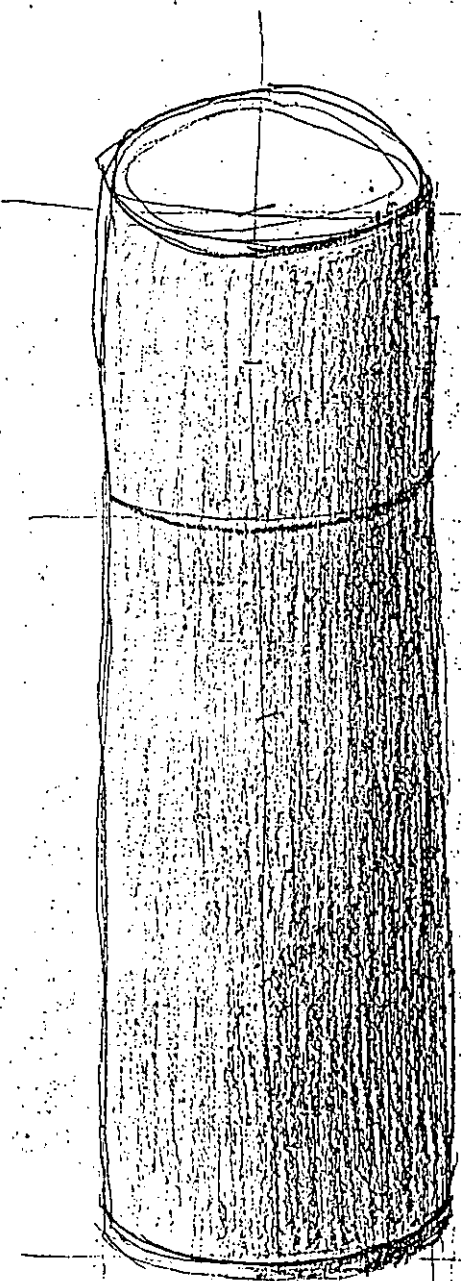


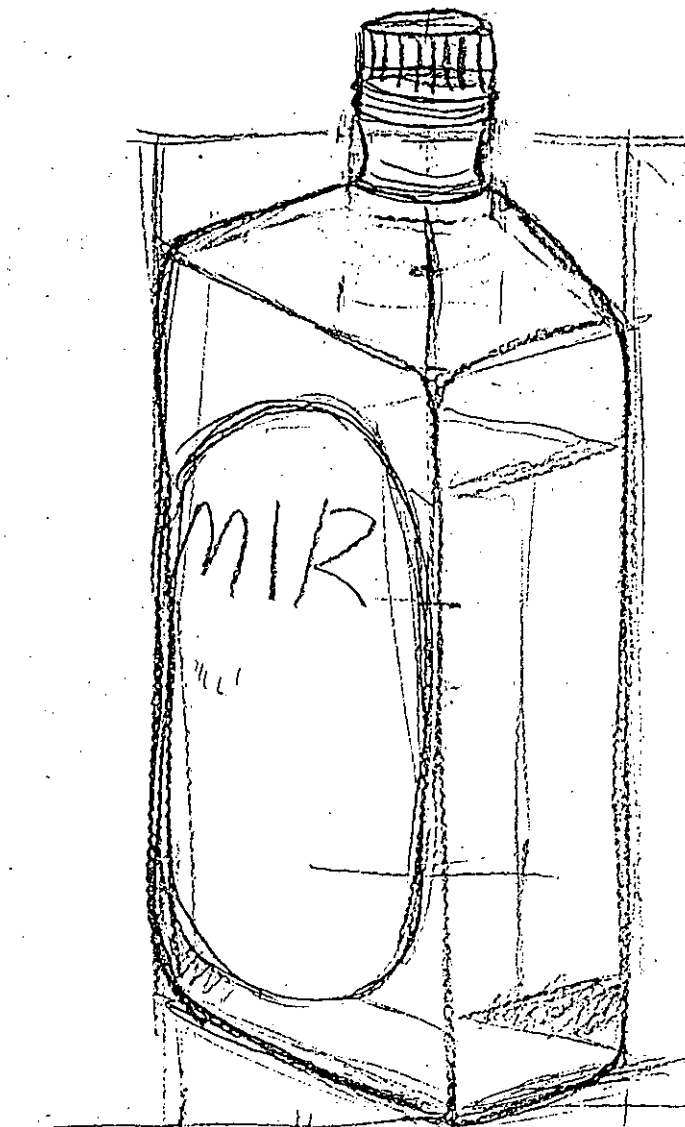


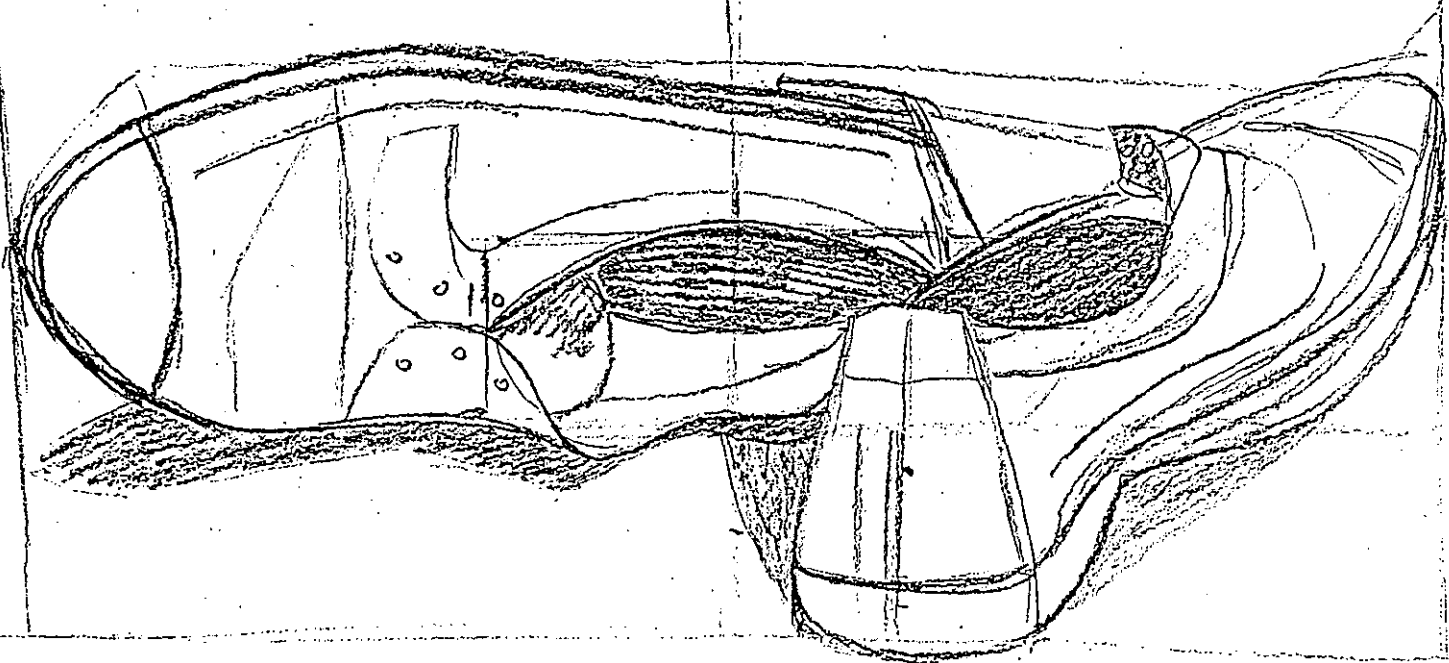


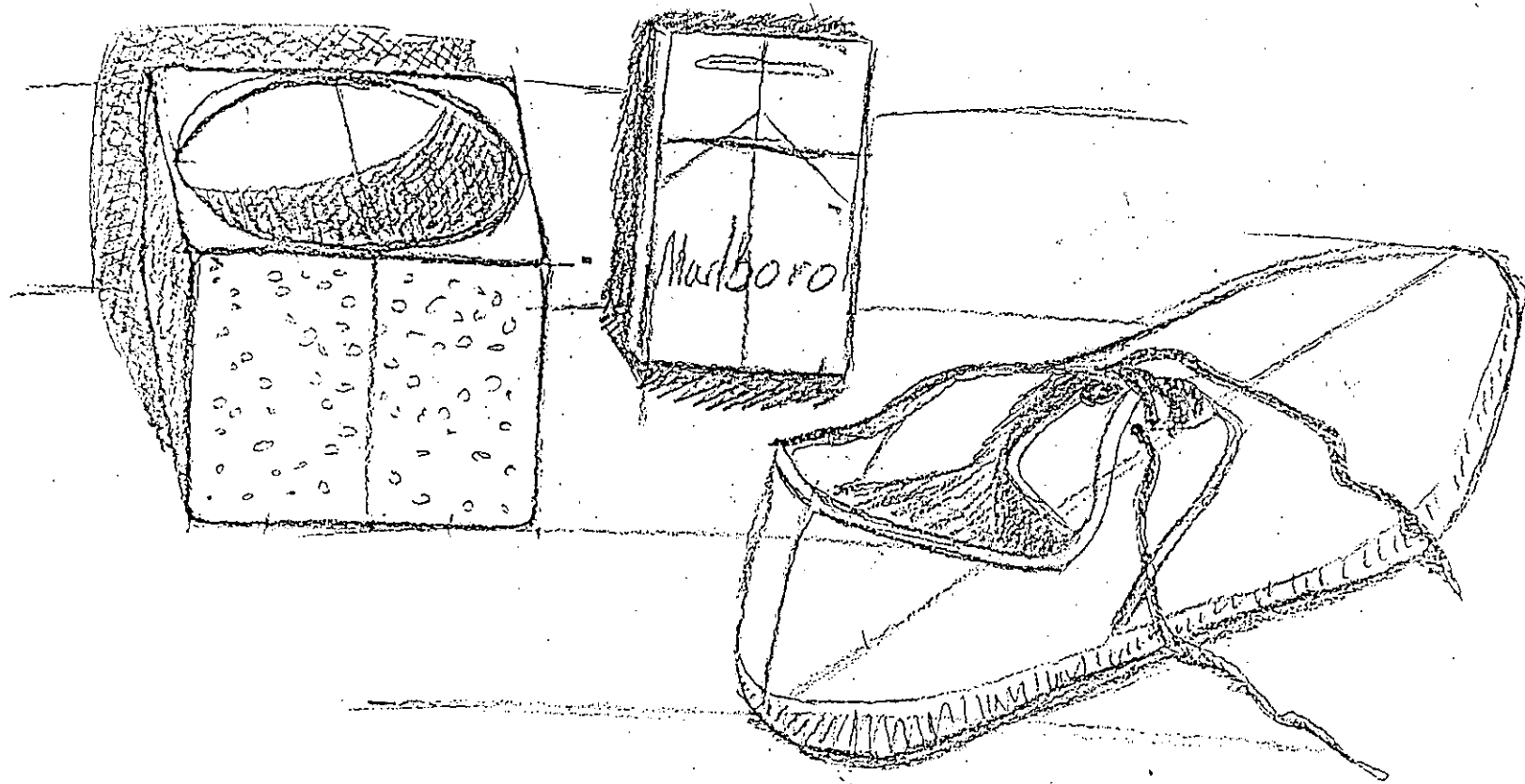


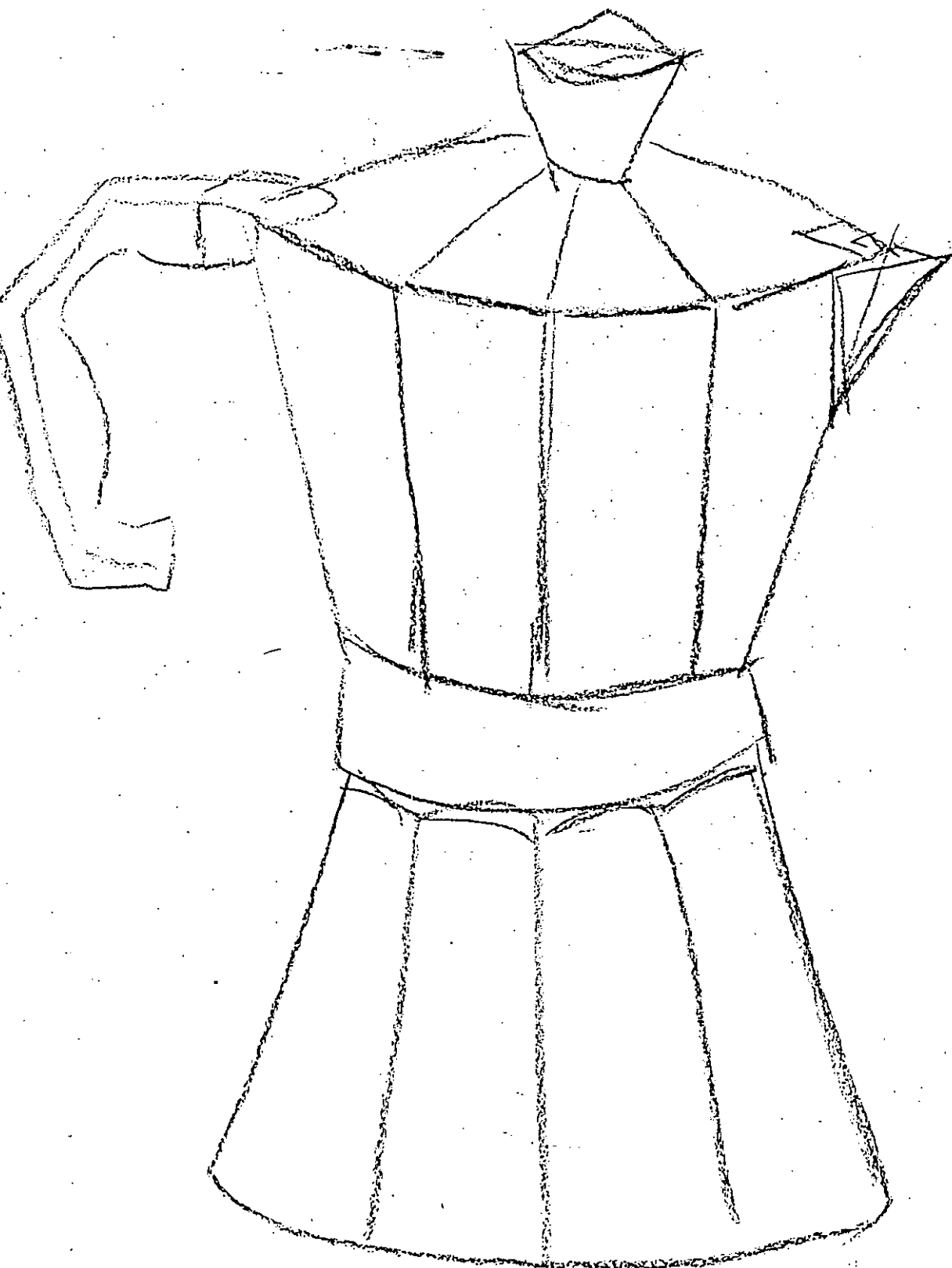
6-4-98





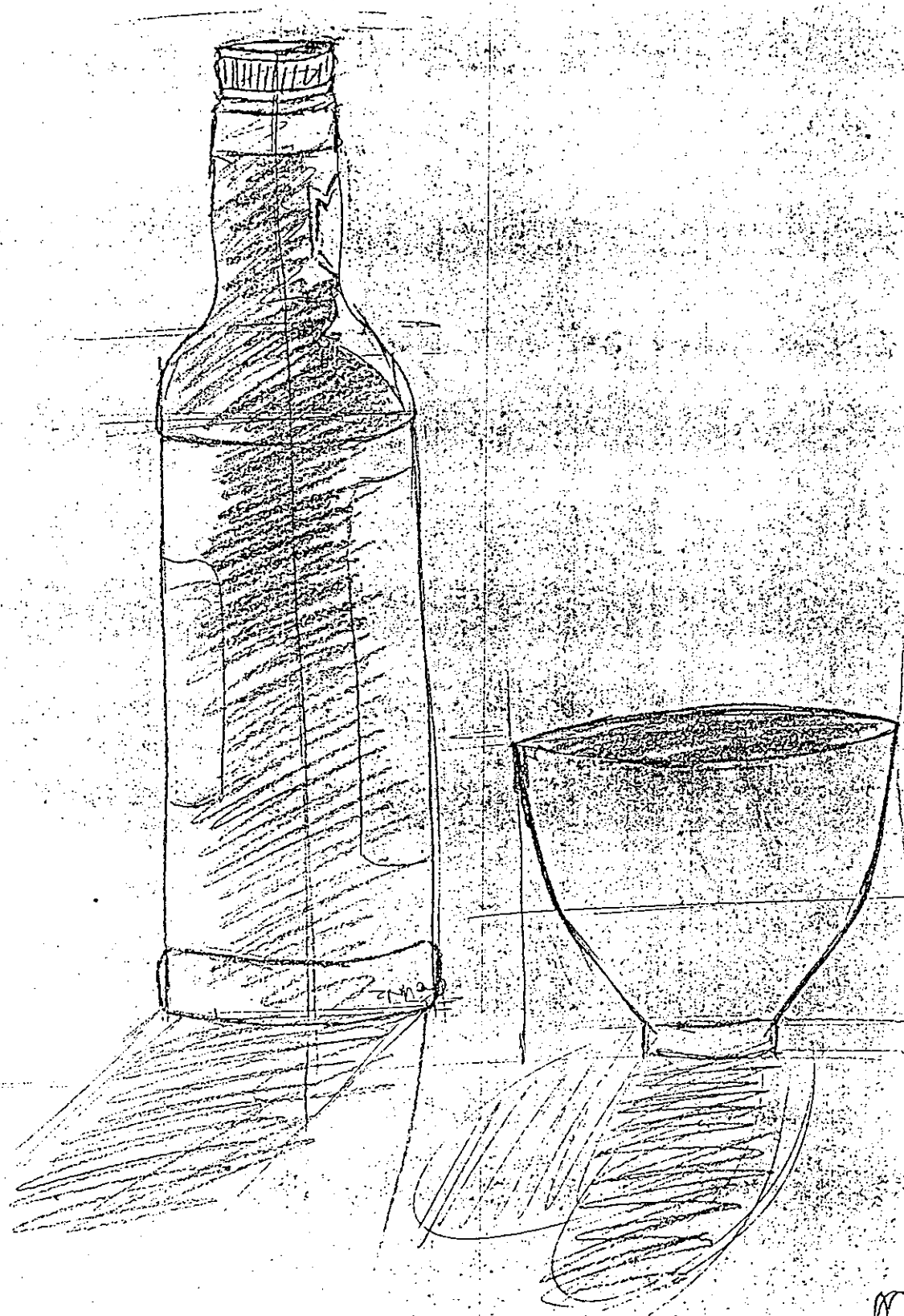




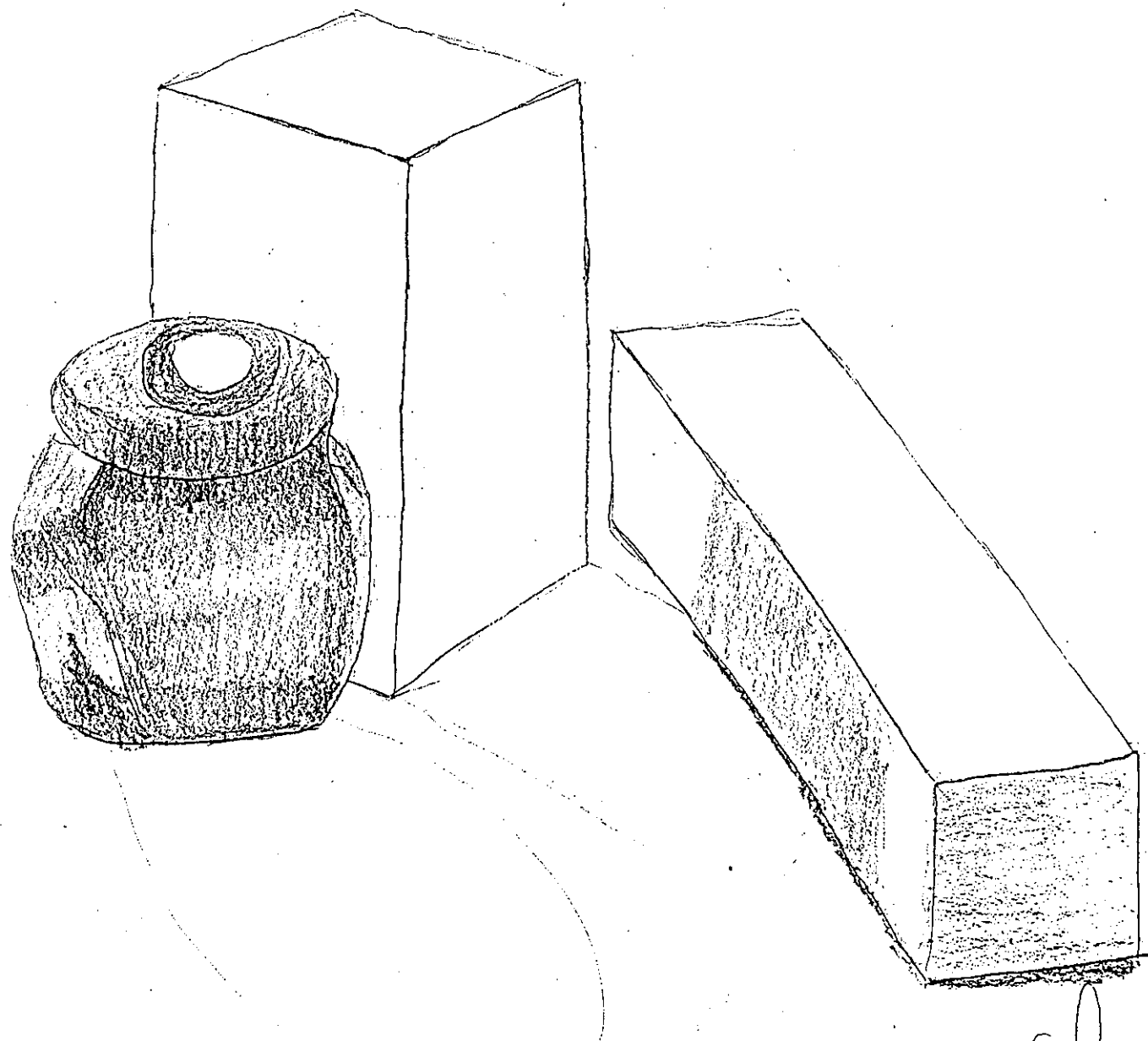


4-4-98





465



466

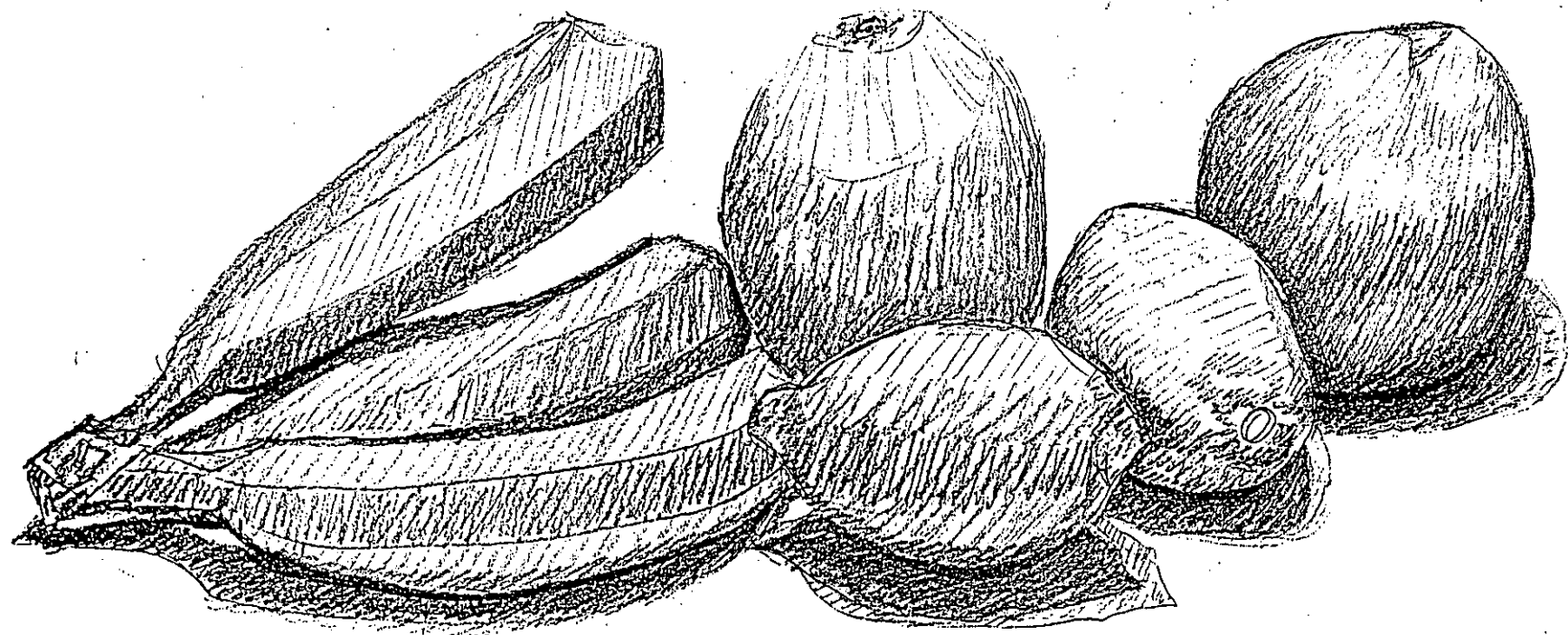


40/95



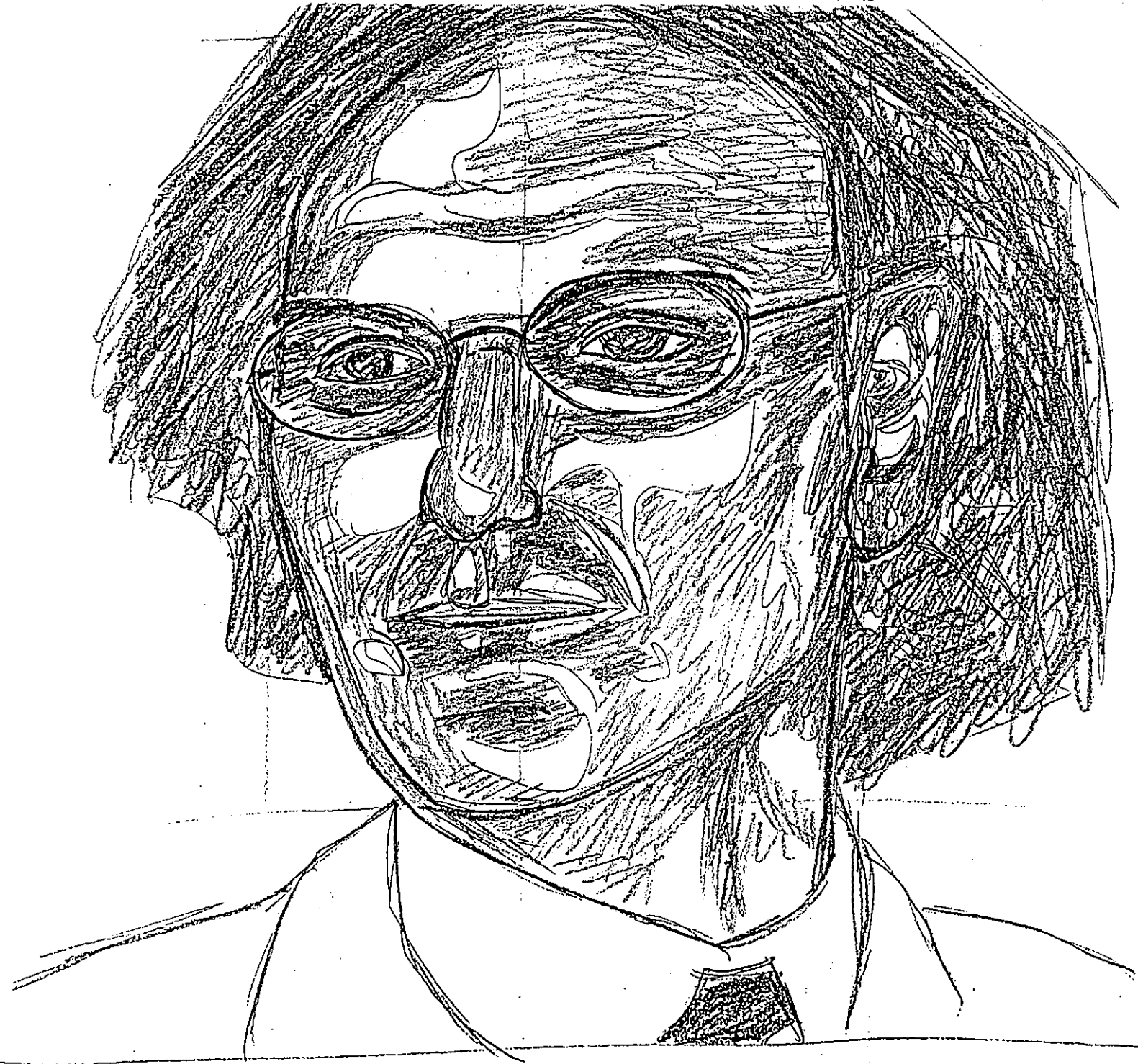






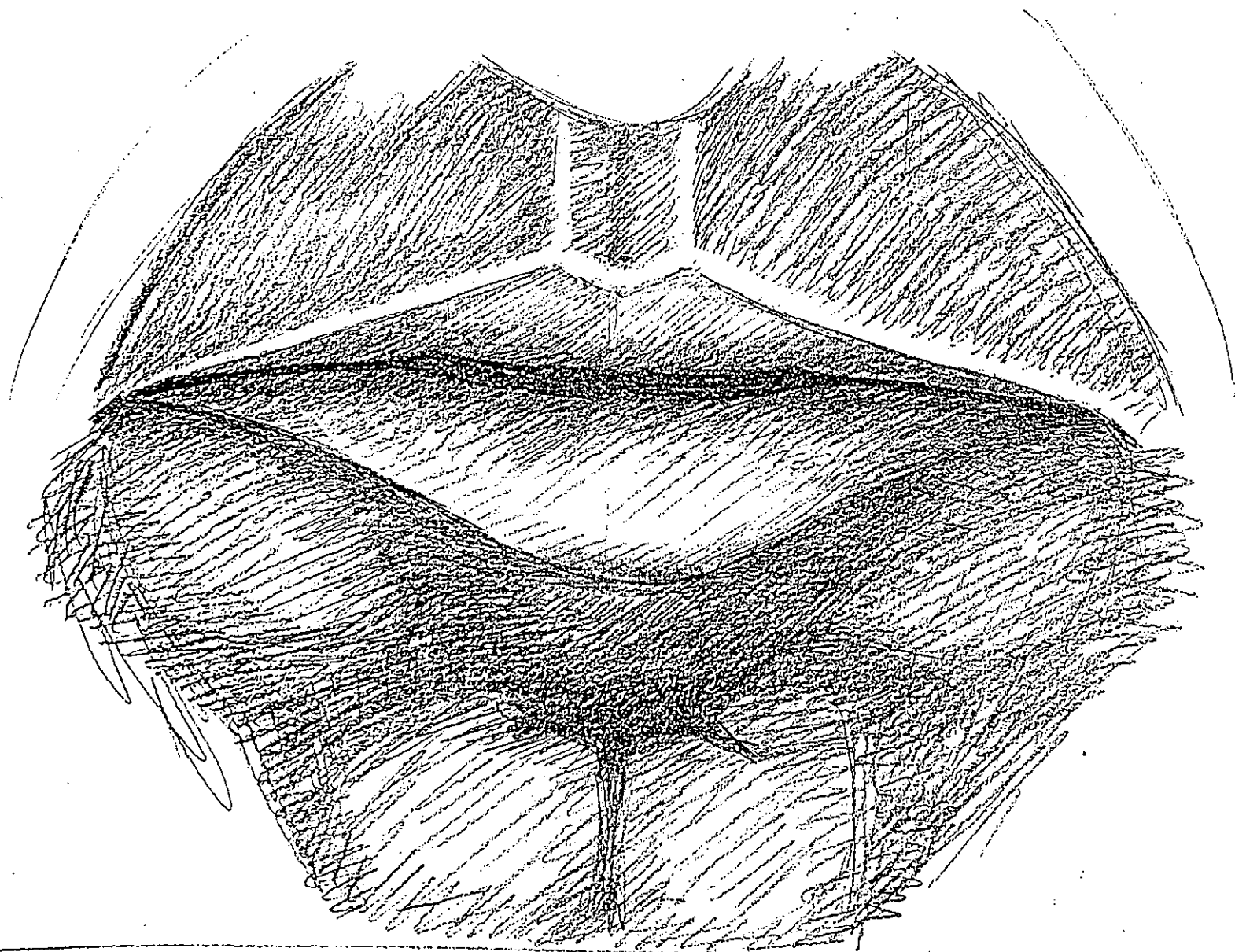


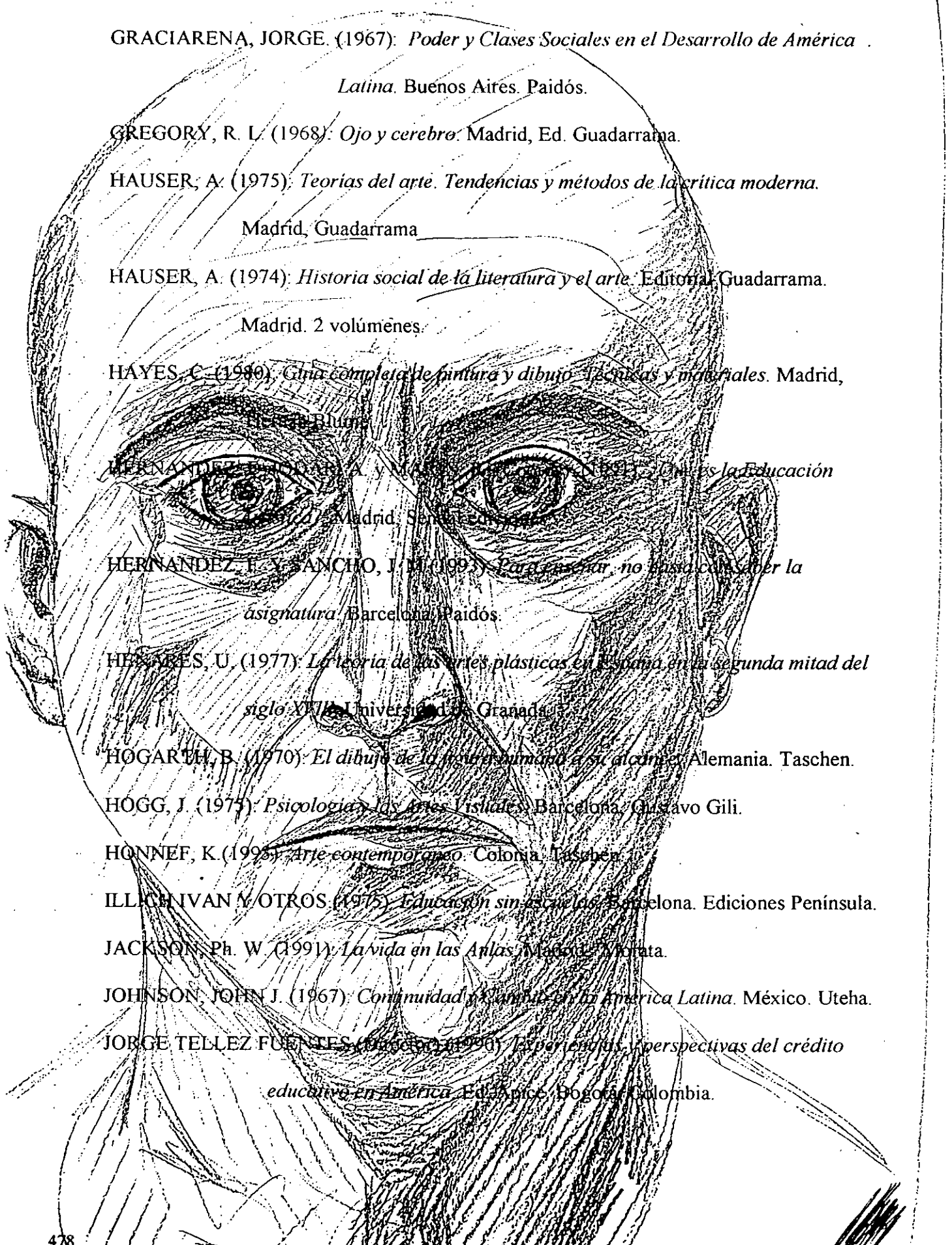












GRACIARENA, JORGE. (1967): *Poder y Clases Sociales en el Desarrollo de América Latina*. Buenos Aires. Paidós.

GREGORY, R. L. (1968): *Ojo y cerebro*. Madrid, Ed. Guadarrama.

HAUSER, A. (1975): *Teorías del arte. Tendencias y métodos de la crítica moderna*. Madrid, Guadarrama.

HAUSER, A. (1974): *Historia social de la literatura y el arte*. Editorial Guadarrama. Madrid. 2 volúmenes.

HAYES, C. (1980): *Guía completa de pintura y dibujo. Técnicas y materiales*. Madrid, Ed. Blume.

HERNÁNDEZ, CARLOS A. y MARIO GARCÍA (1991): *¿Qué es la Educación?*. Madrid, Sendero editorial.

HERNÁNDEZ, I. y SANCHE, J. M. (1993): *Para enseñar, no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.

HERRERES, U. (1977): *La teoría de las artes plásticas en España en la segunda mitad del siglo XVII*. Universidad de Granada.

HOGARTH, B. (1970): *El dibujo de la figura humana a su alcance*. Alemania. Taschen.

HOGG, J. (1975): *Psicología y las Artes Visuales*. Barcelona, Gustavo Gili.

HONNEF, K. (1993): *Arte contemporáneo*. Colonia, Taschen.

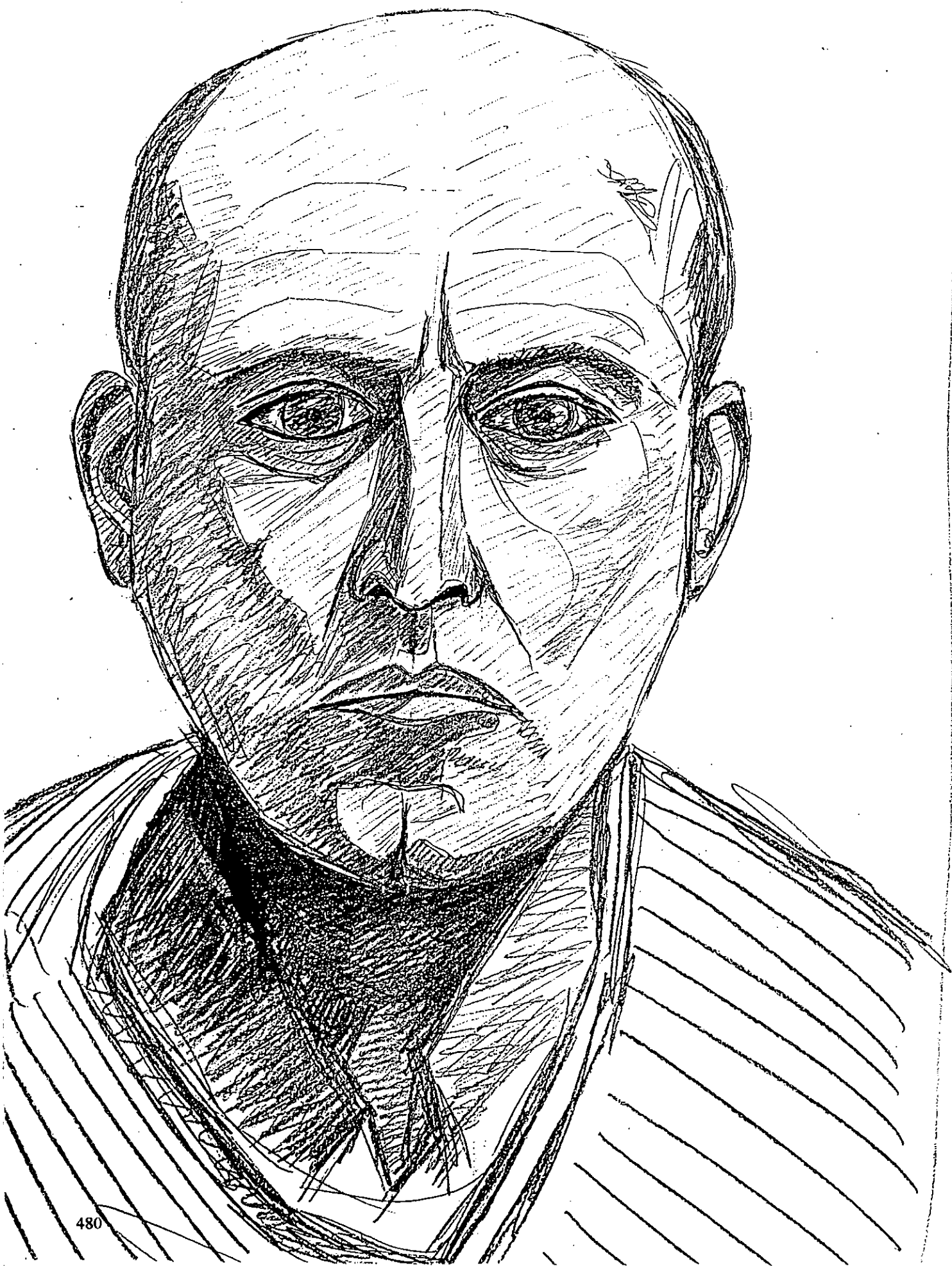
ILLICH IVAN Y OTROS. (1975): *Educación sin escuelas*. Barcelona. Ediciones Península.

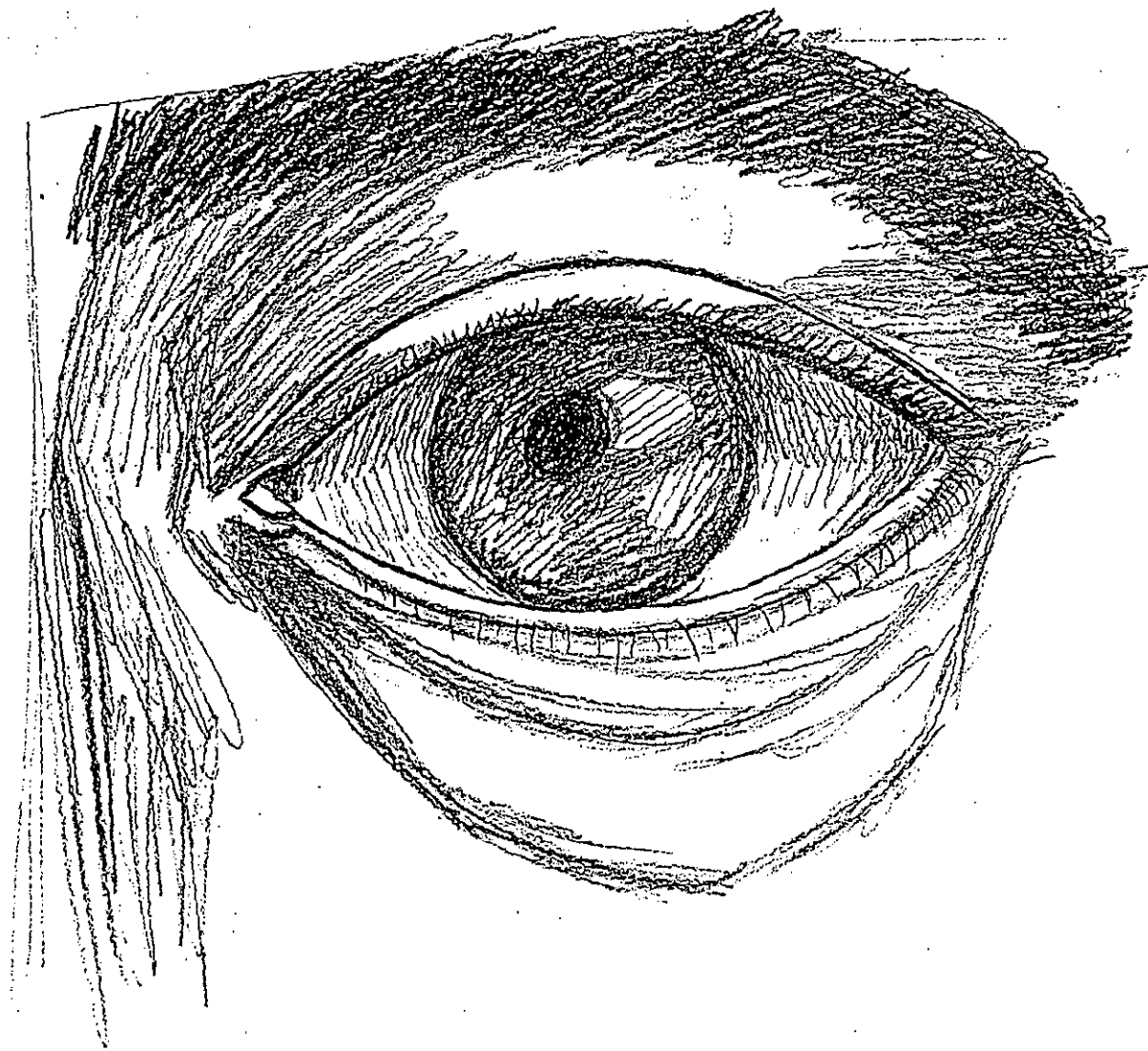
JACKSON, Ph. W. (1991): *La vida en las Arlas*. Madrid, Morata.

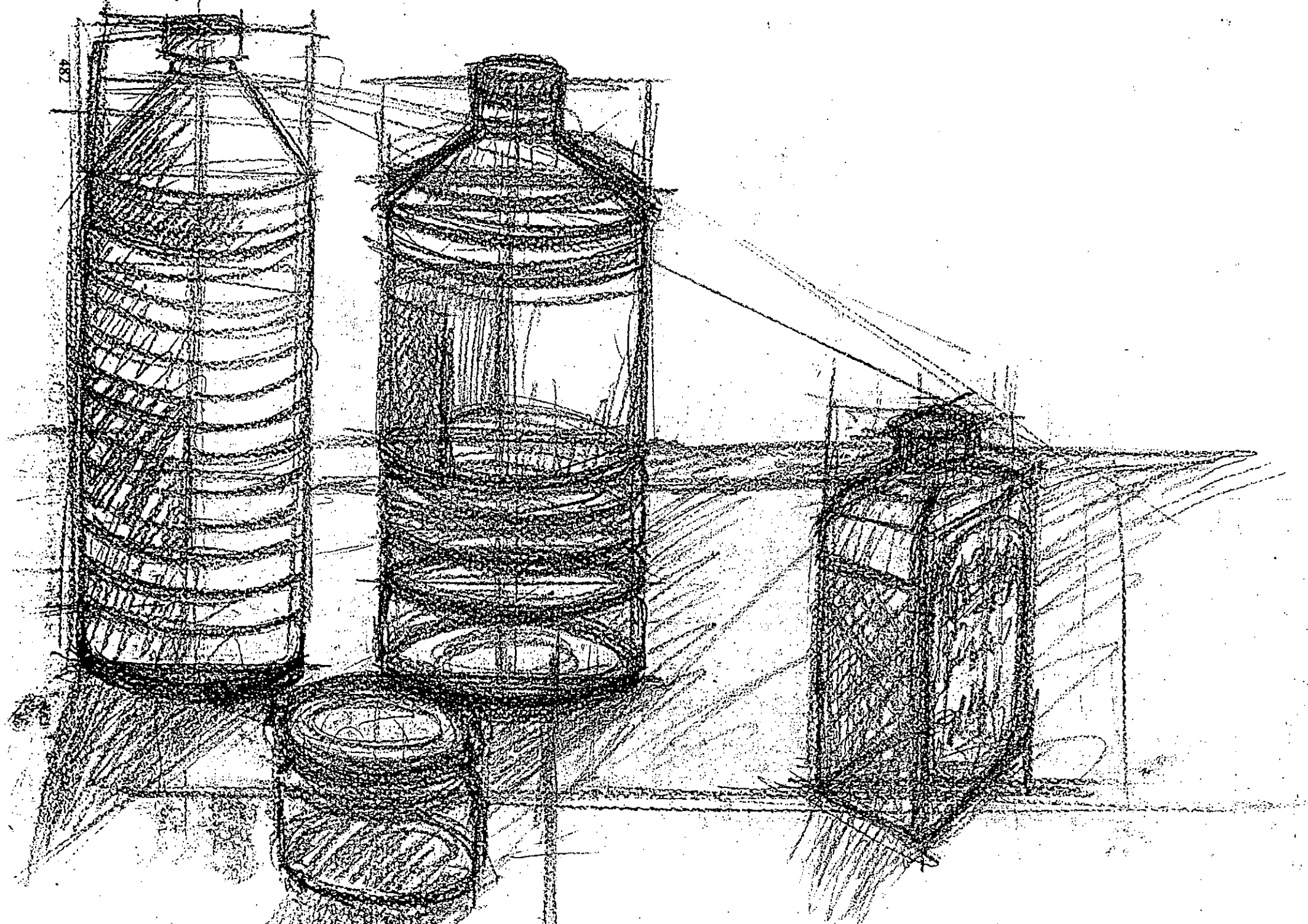
JOHNSON, JOHN J. (1967): *Continuidad y cambio en la América Latina*. México. Uteha.

JORGE TELLEZ FUENTES (1960-1990): *Experiencias y perspectivas del crédito educativo en América*. Ed. Arice, Bogotá, Colombia.









15.

BIBLIOGRAFIA

AGÜERO, E.J.(1973): *Concienciación y Liberación. Reflexión en torno al método*. Bogotá
Edit. Sal Terrae.

ARIETI, S. (1993): *La creatividad. La síntesis mágica*. México, Fondo de Cultura
Económica.

ARNHEIM, R. (1975): “*La teoría Gestalt de la Expresión*”, en HOGG, J. *Psicología y las
artes visuales*, Barcelona, Gustavo Gili.

ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós (V.O. 1969).

ARNHEIM, R. (1989): *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*, Madrid. Alianza Forma.

ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*, Barcelona, Paidós.

ARNHEIM, R. (1986): *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza Forma.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. (1976) *Psicología
educativa*. 1990. Edit. Trillas.

ASHERSLEBEN, K. (1980): *La motivación en la escuela y sus problemas*, Madrid. Morava.

AVELLE M. Y OTROS. (1978): *Educación personalizada. Modelo de entrenamiento para
profesores de ciclo de primaria. Programa de investigación y tecnología
educativas*. Pontificia Universidad Javeriana. Edit.Impresa. Bogotá.

- AZARA, P. (1990): *De la fealdad del arte moderno*. Madrid, Anagrama.
- AZUA, F. (1995): *Diccionario de las artes*. Barcelona, Planeta.
- BALLSAMEL, (1988): *La motivación educativa*. Narcea.
- BANDERA, ARMANDO.(1981): *Paulo Freire. Un pedagogo*. Caracas. Edit. Arte.
- BARKAN, M. (1962): "Transition in Art Education", Art Education. 15,pp 12-22
- BARTHES, ROLAND. (1990):. *La cámara lúcida*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- BARTHES, ROLAND. (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- BAYER, R. (1980): *Historia de la estética*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BAYO MARGALEF, J. (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*.
Barcelona, Anthropos.
- BAYON, DAMIAN. (1981): *Artistas contemporáneos de América Latina*. Barcelona, Edi.
del sendal. UNESCO.
- BELTRAN, J. (1987): *Psicología de la Educación*, Madrid, Eudema Universidad.
- BELLE LA, T, J.(1980): *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México,
Nueva Imagen.
- BETANCOURT, R. (1978): *América Latina: Democracia e integración*. Carácas. Edit.
Seix Barral.
- BERGER, J. (1984): *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili.
- BERGER, J. (1990): *El sentido de la vista*. Madrid, Alianza Forma.
- BIEDMA, C. J. (1962): *El lenguaje del dibujo*. Buenos Aires. Kapeluz.
- BONITO OLIVA, A.(1992): *El arte hacia el 2000*. Madrid, Akal.
- BOSCO, P. J. (1970): *Educación liberadora, supuestos teóricos*. Bogotá, IICA.

- BLUME. (1994): *Aprender a abocetar*. Barcelona. Blume Ediciones.
- CALMY, G. (1977): *La educación del gesto gráfico*. Barcelona, Fontanella.
- CALVO SERRALLER, F.(1987): *Imágenes de lo insignificante*. Madrid, Cátedra.
- CASTRO, A. de. (1990): *La tercera edad. Tiempo de ocio y de cultura*. Madrid, Narcea.
- CIRLOT, J.E. (1979): *Diccionario de símbolos*. Barcelona, Labor, S.A.
- COINEAU, Y. (1987): *Como hacer dibujos científicos. Materiales y métodos*. Barcelona, Labor
- COLIN, H.(1980): *Guía completa de pintura y dibujo*. Técnicas y materiales. Madrid. Blume ediciones.
- CONTRERAS, J. D. (1991): *El curriculum como formación*, Cuadernos de Pedagogía, Julio-Agosto, 1994 Madrid.
- CUENCA ESCRIBANO, Antonio. (1997): *Saber mirar*. Madrid. Universidad Universitaria Santa María
- CHICO GONZALEZ, PEDRO.(1977): *Estilo personalizado en educación*. Técnicas y principios. Madrid. Edit. Bruño.
- CLUB DE ROMA. (1989): *Desarrollo en un mundo de paz*. Bogotá. Banco Central Hipotecario.
- CLEMES, H. y REYNOLD, B. (1994): *Cómo desarrollar la auto-estima en los niños*. Barcelona, círculo de lectores
- CHAUCHARD, PAUL. (1972): *El cerebro y la mano creadora*. Madrid, Ed. Nacea S.A.
- CUENCA ESCRIBANO, A. (1997): *Saber mirar*. Madrid, Universidad Autónoma
- DALLEY, T. (Coord.). (1981): *Guía completa de Ilustración y Diseño*. Madrid, Blume Ediciones.

- DALLEY, T. (1980): *Guía completa de ilustración y diseño. Técnicas y Materiales*.
Barcelona, Blume.
- DAMISCH, H (1997): *El origen de la Perspectiva*. Madrid, Alianza Forma
- DAUCHER, H. (1987): *Modos de dibujar*. Barcelona, Gustavo Gili.
- DAVIES, LANCASTER y SCOTT.(1987) *Pintar y Dibujar*. Madrid, Ceac.
- DAWN, ADES. (1990): *Arte en Iberoamérica 1820-1980*. Ministerio de Cultura. Centro de
Arte Reina Sofía. V centenario. Serie catálogos. Madrid.
- DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada de Occidente*.
Barcelona, Paidós.
- DE FIORE, GASPAR. (1985): *Curso de dibujo*. Barcelona. Edit. Orbis
- DE MICHELI. (1983): *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Milán, Alianza Forma. P.E.
- DEWEY, J. (1934): *El Arte como experiencia*, México, F. C. E
- DEWEY, J. (1967): *Experiencia y Educación*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- DONDIS, D. A. (1976): *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
- DREW, W. E. A. (1984): *Cómo motivar a sus alumnos*. Madrid, Editorial C.E.A.C.
- ECO, UMBERTO. (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Editorial Blume
- EDWARDS, B. (1994): *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona,
Urano, S.A.
- EHRENZWEIG, A.(1976): *Psicoanálisis de la percepción artística*. Barcelona, Gustavo
Gili
- EL CREDITO EDUCATIVO EN AMERICA LATINA: (1970) Ed. ICETEX. Bogotá.
Colombia.
- EISNER, E. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós educador.

- EISNER, E. (1987): *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona, Martínez Roca.
- EISNER, E. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona. Edit. Paidós Educador.
- EISNER, E. (1991): *Desarrollo humano y Educación*. Congreso de Educación y Cultura, Madrid, Universidad Complutense.
- ESPINOSA J. TORRES GILLERMO Y OTROS.(1983): *La expresión plástica en educación*. Oficina de Educación Iberoamericana. Instituto Andino de Artes Populares. Edit. O.I.E. Madrid.
- FAURE, E. Y OTROS. (1973): *Aprende a ser*. Madrid,. Alianza editorial, UNESCO.
- FERNANDEZ ARENAS, J. (1982): *Teoría y metodología de la historia del arte*. Barcelona, Anthropos.
- FISCHER, E. (1978): *La necesidad del arte*. Barcelona, Península.
- FOCILLON, H. (1983): *La vida de las formas*. Madrid, Xarait Ediciones.
- FULLAT, O. (1996): *Reflexiones en torno a la Educación*. Barcelona. Novaterra Segunda Edición.
- FLECHA, R. (1990): *La Educación de las personas adultas*. Barcelona, Roure.
- FRANCASTEL, P. (1981): *Sociología del arte*. Madrid. Emecé.
- FRANCES, P. (1985): *Psicología del arte y de la estética*. Madrid. Akal.
- FREIRE, P.(1969): *La educación como práctica de la libertad*. Santiago, ICIRA.
- FREIRE, P.(1967): *Pedagogía del oprimido*. Bogotá. Editorial América Latina.
- FREUD, S. (1970): *Psicoanálisis del arte*. Madrid, Alianza.
- GARCÍA G. HENCHE, F. (1981): *Creatividad e imagen en los niños*. Madrid. MEC
- GARDNER, H. (1987): *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina, Paidós Studio.

- GARDNER, H. (1994): *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- GIBSON, J. J (1974): *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires. Infinito
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y práctica*, Madrid, Akal.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza", cuadernos de pedagogía. Julio-agosto, Núm. 194, pp. 9-17.
- GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GOODNOW, J. (1981): *El dibujo infantil*. Madrid, Morata.
- GOMBRICH, J. HOCHBERG, y M BLACK. (1970): *Arte, percepción y realidad*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- GOMBRICH, E. H. (1979): *Arte e ilusión (estudio sobre la psicología de la representación pictórica)*. Barcelona, Gustavo Gili.
- GOMEZ MOLINA, J. J. (Coord.) y OTROS (1995): *Las lecciones del dibujo*. Madrid, Cátedra.
- GOMEZ MOLINA, J. J. (Coord.) y OTROS (1999): *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*. Madrid. Edit. Cátedra
- GUDEANDO BAQUERO, M. (1965): *La problemática de la adolescencia*. Bogotá, Ed. Pax.
- GUILLAUME, P. (1971): *Psicología de la forma*. Buenos Aires, Psique.
- GRACIARENA, JORGE. (1967): *Poder y Clases Sociales en el Desarrollo de América*

Latina. Buenos Aires. Paidós.

GREGORY, R. L. (1968): *Ojo y cerebro*. Madrid, Ed. Guadarrama.

HAUSER, A. (1975): *Teorías del arte. Tendencias y métodos de la crítica moderna*.
Madrid, Guadarrama

HAUSER, A. (1974): *Historia social de la literatura y el arte*. Editorial Guadarrama.
Madrid. 2 volúmenes.

HAYES, C. (1980): *Guía completa de pintura y dibujo. Técnicas y materiales*. Madrid,
Hernan Blume.

HERNANDEZ, F. JODAR, A. y MARIN, R. (Coords): (1991), *¿Qué es la Educación Artística?*, Madrid, Sendal ediciones.

HERNANDEZ, F. Y SANCHO, J. M.(1993): *Para enseñar, no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.

HENARES, U. (1977): *La teoría de las artes plásticas en España en la segunda mitad del siglo XVIII*. Universidad de Granada.

HOGARTH, B. (1970): *El dibujo de la figura humana a su alcance*. Alemania. Taschen.

HOGG, J. (1975): *Psicología y las Artes Visuales*, Barcelona, Gustavo Gili.

HONNEF, K.(1993): *Arte contemporáneo*. Colonia, Taschen.

ILLICH IVAN Y OTROS.(1975): *Educación sin escuelas*, Barcelona. Ediciones Península.

JACKSON, Ph. W. (1991): *La vida en las Aulas*, Madrid, Morata.

JOHNSON, JOHN J. (1967): *Continuidad y Cambio en la América Latina*. México. Uteha.

JORGE TELLEZ FUENTES (Director).(1990): *Experiencias y perspectivas del crédito educativo en América*. Ed. Apice. Bogotá. Colombia.

JOVE, J.J. (1994): *El desarrollo de la expresión gráfica*. Barcelona. Harsori.

- JOSE JOAQUIN SALCEDO G. Y OTROS. (1989): *América Latina, la revolución de la esperanza*. Bogotá, Colombia Ed.Publicaciones Violeta. INC
- KANDINSKY, W. (1967): *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.
- KANDINSKY, W (1971): *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona, Barral Ediciones.
- KANDINSKY, W.(1983): *Cursos de la Bauhaus*. Madrid, Alianza Forma.
- KANDINSKY, W. (1983): *Curso de la Bauhaus*. Madrid. Alianza Editorial.
- KAMPMANN, L. (1969): *Colores opacos*. París Bouret.
- KAMPMANN, L. (1970): *Tintas*. París, Bouret.
- KAMPMANN, L. (1969) *Lápices de ceras*. París. Bouret.
- KEMMS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- KIMBLE, G. A. (1969): *Acondicionamiento y aprendizaje*, México, Trillas.
- KURT HANKS Y LARRY BELLISTON (1995) *El dibujo: la imagen como medio de comunicación*. México. Edit. trillas
- KNOBLER, N. (1980): *The Visual Dialogue*, London, Holt, Rinehart and Winston.
- LAMBERT, S. (1985): *El dibujo. Técnica y utilidad*. Madrid, H Blume.
- LATINOAMERICA, ANUARIO, ESTUDIOS LATINOAMERICANOS.(1982): Ed. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- LA EDUCACION DE ADULTOS EN COLOMBIA.(1981): Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Imprenta Nacional. Bogotá. Colombia.
- LANCARTER, J.(1991): *Las Artes en la educación primaria*, Morata, MEC.
- LANGER, S. (1966): *Los Problemas del Arte. Diez Conferencias Filosóficas*, Buenos

Aires, Edeba.

LAZZOTTI, L. (1994): *Educación plástica y visual*. Madrid, MEC, Marenostrun

LEYMARIE, J, MOUNIER, G. y ROSE, B. (1979): *El dibujo, historia de un arte*,
Barcelona, skira Carroggio, S.A. Editores.

LINDSAY, P. y NORMAN, D. A. (1976): *Procesamiento de información humana*, Madrid,
Tecnos.

LISTON, D. P y ZEICHNER, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones
sociales de escolarización*, fundación, Paideia, Morata.

LOGAN, M.L. y LOGAN V. G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*.
Barcelona, Oikos-tau, s.a. ediciones.

LOOMIS, A. (1979): *El dibujo al alcance de todos*. Buenos Aires, Ed. Hispanoamericana.

LOPEZ, ARCESIO (1972): *Acerca de la Transferencia de la Tecnología y de la
Dependencia Económica*. Revista de la Universidad Nacional, No. 11,
octubre de 1972.

LOPEZ CAO, Mariam. (1993): *La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas
de la educación*. En *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 5, Madrid.

LOPEZ CAO, Mariam. (1997): *La retórica visual como análisis posible en la didáctica del
arte y la imagen*. En *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 10 Madrid.

LOPEZ CAO, Mariam. (1995): *Educación artística y movimientos sociales*. En *Revista
Interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 24 Zaragoza.

LOPEZ CAO, Mariam. (1997): *Käthe Kollwitz. o El arte solidario*. Madrid. Ed. del Orto.

LOPEZ GARCIA, C. (1993): “ *A propósito de la Educación Artística*”, *signos*. Teoría y
Práctica de la Educación, Núm. 8/9, pp 79-96.

- LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITTAIN, W. (1977): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
- LUCIE SMITH, E. (1994): *Arte Latinoamericano del siglo XX*. Barcelona. Destino.
- LUPASCO, S. (1968): *Nuevos aspectos del arte y de la ciencia*. Madrid, Ed. Guadarrama.
- LUQUET, G. M. (1982): *El dibujo infantil*. Barcelona, A. Redondo Editor.
- MAGNUS, G. (1992): *Manual para dibujantes e ilustradores*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MARCO TELLO, PILAR. (1997): *Motivación y Creatividad en la preadolescencia*.
Valladolid, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- MARCO TELLO, PILAR. (1997)(junto a otros autores): *Juego de niños. Bases para un aprendizaje cultural*. Oyarzun, Ed. Sendoa.
- MARIN VIADEL, R. (1986): "Caracterización de la Investigación en educación artística",
Icónica, Núm. 6. pp. 47-60.
- MARIN VIADEL, R. (1987): "¿Medir los resultados o comprender los procesos?" Icónica,
9, pp 40-59.
- MARIN VIADEL, R. (1993): "Teoría y práctica en el aprendizaje artístico. Cinco
Modelos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales". En:
MONTERO, L. Y VEZ, J. M. (Eds): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado I*. Tórculo, Ediciones.
- MALTESE, C. (1981): *Las técnicas Artísticas*. Madrid, Catedra.
- MAYER, R. (1985): *Materiales y técnicas del arte*. Madrid, Hernan Blume.
- MATISSE, H. (1978): *Sobre arte*. Barcelona. Ed. Barral.
- MATUSSEK, P.(1984): *La creatividad*. Barcelona. Herdes.
- MESA, J.A. (1986): *Educación personalizada liberadora*. Bogotá, Indo-American Press

Service

- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (1986): *Metodología y estrategias de la educación superior abierta y a distancia*. Bogotá, ICFES.
- MIDGLEY, B. (1982): *Guía completa de escultura, modelado y cerámica*. Madrid, Blume.
- MUNARI, B. (1983): *¿Cómo nacen los objetos?*, Barcelona, Gustavo Gili.
- MUNARI, B. (1987): *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*, Barcelona, Gustavo Gili.
- MURRAY, R. *Manual de técnicas*. Madrid, Gustavo Gili.
- NAVARRO, V. (1968): *Enciclopedia del dibujo*. Barcelona. De Gasso Hermanos editores.
- NEISSER, U. (1981): *Procesos cognitivos y realidad*, Madrid, Marova.
- OCAMPO, E. (1984): *Apolo y la máscara. La estética occidental frente a las prácticas artísticas de otras culturas*. Barcelona. Icaria.
- PANOFSKY, E. (1979): *El significado de las artes visuales*. Madrid, Alianza Forma.
- PATTERSON y GUERRING. *La pintura en el aula*. Buenos Aires, Kapeluz
- PARRAMON, J. M. (1992): *Las bases del dibujo artístico*, Barcelona, Parramón Ediciones.
- PARRAMON, J.M. (1988): *Como dibujar la cabeza humana y el retrato*. Barcelona. Parramón ediciones.
- PARRAMON, J. M. (1988): *Como dibujar en perspectiva*. Barcelona, Parramón ediciones.
- PARRAMON, J. M. (1982): *Luz y sombra en dibujo y pintura*. Barcelona, Parramón ediciones.
- PARRAMON, J. M. (1982): *Primeros pasos en dibujo artístico*. Barcelona, Parramón ediciones.
- PEDOE, E. (1979): *La geometría en el arte*. Barcelona., Gustavo Gili.

- PEDROLA, ANTONIO. (1998): *Materiales, Procedimientos y Técnicas Pictóricas*.
Barcelona. Edit. Ariel S.A.
- PEIRO, GREGORI, S. (1992): *Educación de adultos y desarrollo comunitario*. Madrid,
Impredisur, S.L.
- PEUSNER, NIKOLAUS. (1982): *Las academias de arte de vanguardia*. Madrid, Ed.
Cátedra.
- PEREZ GOMEZ, A. y ALMARAZ, J. (1982): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*,
Madrid, Zero.
- PEREZ , LOAZAO. (1966): *La verdad sobre el dibujo*. Edit. Gráficas corasa. Madrid.
- PIAGET, J. (1979): *Seis estudios sobre psicología*. Barcelona, Seix Barral.
- PINAR, W. (1985): *La reconceptualización en los estudios del curriculum*, en GIMENO, J.
y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*,
Madrid, Akal, 1985.
- PINILLOS, J.L (1980): *Principios de psicología*, Madrid, Alianza Universidad.
- PORTELLANO, C. (1987): *Propuesta para un planteamiento didáctico en la
enseñanza del dibujo del natural en cursos de iniciación de escuelas
y facultades de arte*. Madrid, Ed. de la Universidad Complutense de
Madrid, tesis doctoral.
- PUIG, A. (1979): *Sociología de las formas*. Barcelona, Gustavo Gili.
- QUINTANA, J. M. (1991): *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la
educación de adultos*. Madrid, Narcea.
- RAIN WATWR, C. (1976): *Luz y color*. Barcelona, Daimon.
- RAMIREZ, J, A. (1996): *Cómo escribir sobre arte y arquitectura*. Barcelona, Ediciones del

Serbal.

READ, H. (1969): *Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós.

READ, H. (1973): *El arte ahora*. Buenos Aires, Infinito.

READ, H. (1970): *Arte y sociedad*. Barcelona, Península.

READ, H. (1964): *El significado del arte*. Buenos Aires, Losada.

READ, H. (1980): *Imagen e idea*. México, Fondo de Cultura Económica.

REYNA DE, R. (1990): *El dibujo realista*. Barcelona, Ceac.

REVISTA DE ARTE Y EDUCACIÓN. (1987): *Sociedad Española para la Educación por Medio del Arte*. Número 1. Junio de 1987. Madrid, Edit. Dr Ricardo Marín Viadel. U.C.M.

RILKE, R. M. (1995): *Cartas a un joven poeta*. Madrid, Alianza S. A.

RIVERO, ALCÁÑIZ, J. M (1993): *Educación de adultos en América Latina*. Madrid. Popular S.A.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona, Gustavo Gili.

ROMANO Y TENENTI. (1978): *Los fundamentos del mundo moderno*. Madrid: Editorial siglo XXI.

RUBIO, M. y CARVAJAL, P. M. (coords.) (1981): *Nuevas alternativas en educación de adultos*. México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

RUVER DE VENTOS, X. (1963): *El arte ensimismado*. Barcelona, Ariel.

SALCEDO, J.J. Y OTROS.(1989): *América Latina. La revolución de la esperanza*. Bogotá. Edit. Andes.

- SEDMAYER, H. (1959): *El arte descentrado*. Barcelona, Labor.
- SEFCHOVICH, G. (1993): *Creatividad para adultos*. México, Edit. Trillas.
- SIERRA B, R. (1996): *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid, Paraninfo.
- SILBERMANN, A. y OTROS. (1975): *Sociología del arte*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- SULLIVAN EDWARD, J (1996): *Arte Latinoamericano del siglo XX*. Edit. Nerea. S.A. Madrid.
- SUNKEL, O & PAZ, P.(1986): *El Subdesarrollo Latinoamericano y la teoría del Desarrollo*. Colombia. Siglo XXI Editores, S.A de C.V
- SCHLOSSER, J. (1976): *La literatura Artística*. Eddiciones Cátedra. Madrid.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós. M.E.C.
- SMITH, S. y HOLT, T (1980): *Manual del artista*. Madrid, Hernan Blume.
- SMITH, STAN. (1985): *Dibujar y abocetar*. Madrid. Edit. Blume.
- SCHINNERER, A. (1944): *El desnudo en el dibujo*. Barcelona, Orbis.
- TAILOR, JOSHUA. O. (1985): *Aprender a mirar*. Buenos Aires. Ed. La Isla.
- TEISSIG KAREL.(1990): *Las técnicas del dibujo*. Edit. Libsa. Madrid.
- TORRES, J. (1991): *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.
- TORRENCE, E. P Y MYERS, R.E (1979): *La enseñanza creativa*. Madrid. Santillana.
- TOLSTOI, L. (1982): *¿Qué es el arte?*. Barcelona, Ed. Mascarón.
- THOMAS, K. (1978): *Diccionario de arte actual*. Barcelona, Labor.
- TSCHERNY, A.(1972): *Pedagogía creadora*. Bogotá, Informa,Ltda.

- ULRICH, G. (1971): *El placer de dibujar*. Barcelona, Circulo de Lectores. S.A.
- VENTURI, L. (1979): *Historia de la critica del arte*, Barcelona. Editorial Gustavo Gili.
- VIGOTSKII, L.S (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.
- VV. AA.(1991): *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona, Paidós.
- WERTHEIN, A. C. y OTROS.(1985): *Educación de Adultos en América Latina*. Ediciones de la Flor.
- WICK, R. (1986): *Pedagogía de la Bauhaus*, Madrid, Alianza Forma.
- WILDLOECHER, DANIEL.(1975): *Los dibujos de los niños. Bases para una Interpretación psicológica*. 2ª edi. Barcelona. Edit. Herder.
- WILLIAMS, C. (1984): *Los orígenes de la forma*. Barcelona, Gustavo Gili.
- WIRTH, GARCIA. C. (1997): *Educación Humanística en Adultos de edad avanzada*. Barcelona. Ediciones universidad de Barcelona, S.L.
- WITTOKER, R. *La escultura, procesos y principios*. Madrid, Alianza.
- WOJNAR, I. (1967): *Estética y Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- WOLF, T. (1976): *La palabra pintada*. Barcelona, Anagrama.
- WOLFFLIN, E. (1970): *Conceptos fundamentales en la historia del arte*. Madrid. Editorial Espasa Calpe.
- WORRINGER, H. (1966): *Abstracción y naturaleza*. México, Fondo de Cultura Económica.

Presidente:

Reunido, en el día de hoy, el Tribunal que al

Dr. MIGUEL RUIZ MASSIP margen se expresa, para juzgar esta tesis doctoral,

Vocales:

acordó por _____ calificarla

Dr. PILAR MARCO TELLO de SOBRESATURACIÓN CON CROMO

Dr. PILAR PEREZ ALARCON Madrid, 23 de FEBRERO de 2000

Dr. ANTONIO CUENCA ESCRIBANO

El Secretario del Tribunal

Secretario:

Dr. EUGENIO BARGUEÑO GÓMEZ

